N° 3 - *SpécifiCITéS* –

L'éducation tout au long de la ville

Février 2011
Dossier coordonné par A. Vulbeau

Sommaire

Editorial p. 5
Alain Vulbeau

Première partie : Périmètres et paramètres p. 7
« Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition p. 7
Bernard Bier
Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante » p. 19
Solveig Fernagu-Oudet
L'éducation au développement durable : de la ville éducatrice au territoire apprenant ? p. 39
Maryvonne Dussaux
La participation des enfants et des parents au cœur des politiques éducatives p. 57
Frédéric Jésu
Les villes éducatrices : une réponse au lien entre territoire et éducation ? p. 73
Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré
Ville éducatrice et Projet éducatif : une influence implicite p. 91
Manon Bouchareu, Marine Genatio, Julie Peignier, Janet Quintero, Agnès Reinmann, Georgia Walter
First steps towards a Global Cities Education Research Network p. 103
Dina Mehmedbegović

Deuxième partie : Engagements éducatifs p. 109
S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV p. 109
Aymeric Brody, Gilles Brougère
Travailler ensemble dans la ville : questions de méthode p. 129
Bernadette Mouvet, Marie-Anne Hugon
Démocratie participative en éducation ? Le rôle d'une fédération urbaine de la Ligue de l'Enseignement p. 139
André Chambon
Espai jove Lasalut p. 153
Khadija Benlahoucine, Annie Faure, Joëlle Longerinas, Camille Peronnet
Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice p. 159
Laurent Ott
Pertinence des politiques éducatives dans le département du Guainía en Colombie p. 173
Adriana Parra

Troisième partie : Publics et projets p. 185
Rue Stephenson, mon amour p. 185
Marie-Christine Loriers
Les « sans-paroles » de la ville éducatrice p. 191
Maddly Etien, Rhania Labyad
L'accompagnement à la parentalité et la démocratie participative comme marqueurs des préoccupations éducatives des villes p. 199
Jean-Gabriel Busy
Perméabilité sociale et mutualisation des possibles, dans le domaine de l'action sociale, entre réseau endogène et réseau exogène p. 205
Tahar Bouhouia
Le graffiti, un outil au service de la ville éducatrice p. 213
Abdel Benessavy, Séverine Bouilleau, Kadéjat Dahou-Fredi, Julie-Anne Legrand, Marine Simon, Emilie Toyer

Des lieux et des jeunes. Le processus démocratique contrarié p. 229
Gilles Henry

Quatrième partie : Expériences urbaines p. 241
La ville apprenante virtuelle p. 241
Nathalie Tingry
La rue initiatrice. Témoignage p. 251
Maïté Clavel
Apprivoiser la ville, c'est à Moscou et Saint Pétersbourg en Juin 2010 p. 255
Lise Mingasson
Carte postale. Las ramblas p. 259
Camille Gicquelet
L'amateur de sépultures p. 261
Bernard Bier
Promenons-nous dans les plaques p. 265
Charles Calamel, Alain Vulbeau

Liste des auteurs p. 271
Resumenes p. 277
Abstracts p. 281
Résumés p. 287

Notes d'écriture p. 297
Notes de lecture p. 305

3

Éditorial

Le numéro 3 de la revue *SpécifiCITéS* est consacré aux liens entre éducation et territoire. Nous l'avons titré « L'éducation tout au long de la ville » parce qu'il s'efforce d'ouvrir plusieurs niveaux de relations :
- formelles, renvoyant à la coopération institutionnelle des administrations territoriales avec les établissements scolaires ;
- non-formelles, par la prise en compte d'activités et d'acteurs qui oeuvrent sur un territoire dans et autour de l'école, avec des outils pédagogiques distincts et complémentaires ;
- informelles, avec un premier inventaire de l'urbain, espace éducatif aussi permanent qu'invisible.

L'appellation « villes éducatrices » recoupe pour partie cette problématique mais le titre de ce numéro s'est voulu différent - et de portée plus large - pour ne pas s'approprier indûment un label et se donner les moyens d'entreprendre la construction d'un objet de recherches.

Ce dossier est structuré en quatre grandes parties. La première partie, « Périmètres et paramètres », définit des éléments de cadres théoriques et institutionnels. La deuxième partie, « Engagements éducatifs », s'intéresse aux dimensions sociopolitiques, affirmées notamment par des valeurs de solidarité et de participation. La troisième partie, « Publics et projets », présente les interactions entre les formes d'action et les modes d'appropriation des usagers. La quatrième partie, « Expériences urbaines », s'intéresse aux dimensions informelles de l'éducation en milieu urbain.

Tout comme dans les deux livraisons précédentes, ce numéro a été construit à partir d'un cahier des charges spécifique, d'une part quant à son intégration dans un processus de formation et de recherche, et, d'autre part, dans le choix des contributrices et contributeurs des différents articles.

5

Durant l'année universitaire 2009-2010, le thème des villes éducatrices a fédéré les enseignements et les projets du master de sciences de l'éducation, spécialité professionnelle, option « Cadres d'intervention en terrain sensibles » (CITS), porté par notre équipe « Crise, École, Terrains sensibles » (EA 1589).
C'est ainsi que les étudiants de la promotion 2009-2010 et l'association CITéS qui regroupe d'anciens étudiants et des étudiants en cours de formation, ont conçu et réalisé un voyage d'études à Barcelone, ville emblématique du réseau des villes éducatrices. Ils ont ensuite monté et animé à l'université une journée d'études sur ce thème, rassemblant professionnels, élus locaux, universitaires et étudiants. Plusieurs articles sont directement issus de ces événements.
Un deuxième point important tient à la diversité statutaire des auteurs. Il y a des étudiants du master et des doctorants ; des professionnels, parfois également chargés de cours ; des chercheurs, jeunes docteurs ou enseignants-chercheurs statutaires. Si la plupart des auteurs sont en lien avec le master CITS et notre équipe de recherche, la revue accueille aussi des contributions extérieures, relevant des trois catégories *supra*.
Il faut enfin souligner que la revue s'ouvre de plus en plus à l'international : comme on l'a indiqué précédemment, les articles portent sur des terrains en France et à l'étranger (Catalogne, Russie, Colombie...) et ce numéro accueille des contributions venues de Belgique, Grande-Bretagne, Colombie. Il n'y a rien de surprenant à cela, les questions d'éducation urbaine ne sont pas une spécificité française : elles concernent au premier chef, comme le suggère la contribution anglaise, la dynamique mondialisée des villes globales.

Il reste à remercier celles et ceux qui ont contribué à la production de ce numéro et à souhaiter une lecture fructueuse aux lecteurs de *SpécifiCITéS*. Enfin, précisons que le numéro suivant sera consacré au thème de la crise en éducation, en lien avec le colloque international « Crise et/en éducation » que notre équipe organise en partenariat avec l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), les 28 et 29 octobre 2011 à l'Université Paris Ouest Nanterre.

Alain Vulbeau

Première partie : Périmètres et paramètres

« Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition

Bernard Bier

Un objet émergent mal identifié

L'expression « territoire apprenant » connaît aujourd'hui une forte occurrence dans le champ éducatif. Mais différents dictionnaires récents ou réactualisés récemment[1] n'en font aucune mention. Un des rares ouvrages parus à ce jour sur le sujet, celui de Jean-Pierre Jambes[2], renvoie essentiellement au développement local. Cependant des villes ou collectivités s'y réfèrent de plus en plus : ainsi les agglomérations de Rennes et Saint-Brieuc se revendiquent « métropoles apprenantes », le Schéma Régional Éducation Formation (SREF) des Pays-de-Loire se réfère à un « indice de territoire apprenant ». Un colloque récent organisé par la ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement en fait un de ses axes de réflexion[3], réunissant sur le sujet un universitaire directeur du développement d'une communauté d'agglomération, le rédacteur en chef d'un mensuel économique, un sociologue de l'éducation, le secrétaire national d'une fédération d'éducation populaire et un architecte. Et des revues y consacrent des contributions (cf. ce numéro de *SpécifiCITéS*).

Il s'agit en l'état d'un objet flou, mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un « slogan », un modèle, une marque, dont le sens est à habiter, construire, plus repérable dans le

---

[1] Van Zanten A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Quadrige PUF, 2008 ; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005 ; Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2009.

[2] Jambes J.-P., *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle,* Paris, L'Harmattan, 2001.

[3] Ligue de l'enseignement, Ville de Rennes, *Du projet éducatif territorial… à une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie*, Actes des Rencontres nationales de l'éducation, 8-9-10 octobre 2008.

discours des politiques publiques que dans celui de la pédagogie, et dans celui des villes ou collectivités en train d'affirmer leur légitimité contre le leadership de l'Éducation nationale.
Cet article se propose de montrer l'émergence de cette notion dans le champ des politiques éducatives en France particulièrement. Il tentera ensuite à la lumière des travaux sur le sujet de dégager ce qui pourrait être le contour ou les configurations de ce « territoire apprenant ». Et il développera l'hypothèse que si son sens est en partie à construire, il est un objet de confrontation et de conquête idéologique, autour de ce que serait le projet éducatif et politique du 21ème siècle.

Quand les politiques éducatives redécouvrent le territoire

Le projet de territoire apprenant s'inscrit à la fois dans une filiation et en rupture. La filiation, c'est celle des politiques qui se mettent progressivement en place à l'aube des années 1980 avec les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), celle des différents dispositifs d'accompagnement (des Animations Éducatives périscolaires, AEPS, aux Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, CLAS), celles des politiques d'aménagement des rythmes de l'enfant sous leurs différentes appellations (Aménagement du temps de l'enfant, ATE, aménagement des rythmes scolaires, ARS, aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune, ARVEJ). L'ensemble de ces politiques contractuelles territorialisées, autrement dit politiques impulsées par l'État et déclinées sur les territoires, font appel au partenariat local, avec les collectivités, les associations, les parents, avec des formes et des bonheurs divers[1].
Même s'il s'agit d'un partenariat au service de l'école[2] et assujetti[3], ces politiques s'inscrivent en rupture avec une exception éducative française : une approche scolaro-centrée de l'éducation, qui se veut dans

[1] Bier B., Chambon A., De Queiroz J.-M., *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?,* Paris, ESF, 2010.
[2] Glasman D., « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », in *Migrants-formation*, *« École : le temps des partenaires »,* n° 85, juin 1991.
[3] Lorcerie F., « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville-École-Intégration,* n° 114, septembre 1998.

l'ignorance du territoire, voire le rejette. Héritière des collèges jésuites et oratoriens comme des petites écoles chrétiennes qui voulaient faire de l'enfant un bon chrétien et pour cela l'arracher aux influences néfastes du monde profane, l'école de la République s'est construite sur le mythe des Lumières : préparer le citoyen de demain, c'était le conduire à rompre avec les appartenances communautaires, incarnées dans les solidarités territoriales et familiales, elles-mêmes marquées du sceau d'infamie de l'Ancien Régime et d'une église catholique hostile à la République. D'où le choix d'une « école-sanctuaire », coupée des bruits du monde… (nous pourrions filer longuement la métaphore religieuse, à l'instar de Dubet[1]). L'école de la République comme l'école catholique s'appuyèrent pour ce faire sur la mise en place d'une « forme scolaire »[2] : reposant sur l'organisation disciplinaire des savoirs, la séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales, fondée sur l'abstraction, elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes. L'imaginaire de cette école s'est construit aussi dans la volonté de transmettre, d'une part des savoirs « scientifiques », dans l'héritage des lumières et en réaction aux savoirs populaires ou profanes, renvoyés au rang de superstitions, croyances, et d'autre part des savoirs patrimoniaux. Dans les faits, elle transmettait des savoirs et disciplines, qui à un moment donné, étaient considérés comme scolairement légitimes[3].

[1] Dubet F., *Les lycéens* ; *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.
[2] Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.
[3] Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige PUF, 1999.

Une circulaire interministérielle (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, DIV) datée du 25 octobre 2000 proclame sa « conviction que l'éducation est une mission partagée… » en proposant aux collectivités territoriales de s'engager dans la signature de Contrats éducatifs locaux (CEL)[1], qui vont toucher quelques centaines de communes. Aujourd'hui, alors que l'État a fortement restreint ses financements, ou les a resserrés sur une tranche d'âge (pré-adolescents et adolescents) et des territoires spécifiques (ceux de la cohésion sociale et du rural en déshérence)[2], des collectivités (communes, communautés de communes ou d'agglomérations, Départements, Régions) de plus en plus nombreuses s'engagent dans la mise en œuvre de projets ou de politiques éducatives locales (appelées aussi territoriales, globales…). Dans l'héritage de quelques villes phares qui dès les années 1970 s'étaient lancées dans l'aventure (Hérouville Saint-Clair, Saint-Fons), des politiques éducatives territoriales (c'est-à-dire émanant du territoire) sont impulsées, mobilisant les différents acteurs éducatifs du territoire, dans une complémentarité entre l'éducation formelle (l'école) et non formelle (dans le champ des loisirs socioculturels ou sportifs, des médiathèques, des conservatoires…).

Parallèlement, des collectivités plus prospectives ont créé le Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE) en 1998, lui-même affilié à une Association Internationale des Villes Éducatrices (AIVE) dont le leader est Barcelone[3]. La charte du réseau affirme que l'on apprend *dans* la ville, mais aussi *de* la ville. Autrement dit cette logique conduit à prendre en compte le fait que les enfants et les jeunes se construisent de plus en plus hors du temps scolaire et familial, dans des interactions entre pairs et avec leur environnement. Dans cette logique, l'éducation informelle devient un axe nécessaire des politiques éducatives. Penser l'éducation implique alors de ne plus s'adresser aux seuls professionnels de

---

[1] Bier B., *Vers l'éducation partagée. Des CEL au PEL*, INJEP, Cahiers de l'action n° 7, 2006.

[2] cf. *Instruction 09-145 du 24.12. 2009, Haut commissaire à la Jeunesse.*

[3] Bier B. (coordonné avec Vilarrasa A. et Richez J.-C.), *Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone,* INJEP, Cahiers de l'action n° 16, 2007.

l'éducation, mais à convoquer aussi aménageurs, urbanistes, architectes, et à s'inscrire dans une politique de développement du territoire. À l'instar du sociologue et philosophe Bruno Latour, nous pourrions dire que les acteurs de l'éducation ne sont plus les seuls humains et *a fortiori* les seuls professionnels de l'éducation, mais comprennent aussi le monde des choses et des faits qui nous environnent et participent à nos apprentissages.

Enfin, les évolutions technologiques et les mutations sociétales, la multiplication et la mondialisation des savoirs, et l'entrée dans une « société de l'incertitude »[1] conduisent de plus en plus les politiques éducatives à s'inscrire dans une logique d'éducation et formation tout au long de la vie (*life long learning*) (EFTLV).

Cette double dynamique - prise en compte de l'éducation informelle et inscription dans la logique d'éducation et formation tout au long de la vie - est d'ailleurs un axe fort des politiques européennes, non sans ambiguïté : s'agit-il de construire l'homme « complet » (idéal humaniste du « *mens sana in corpore sano* »[2], idéal classique de l'« honnête homme », idéal républicain du citoyen…) ou de former un travailleur acteur du développement économique et au service de l'entreprise ? Les termes du débat sont posés.

Ces évolutions présentes nous semblent opérer un important renversement. Durkheim, à la rubrique « Éducation » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson de 1911, commençait, dans un texte devenu canonique [3], par évoquer, à la suite de Stuart Mill, un « sens étendu » du terme, qui désignerait « l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence soit sur notre volonté » ; avant de restreindre le sens du terme à la transmission des adultes vers les

[1] Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Champs Flammarion, 2003.

[2] Expression dont le sens au 16ème siècle n'a rien à voir avec l'usage qui en a été fait ultérieurement sous le gouvernement de Vichy ou dans les pays totalitaires, de « droite » ou de « gauche » !

[3] Durkheim E., *Éducation et sociologie*, (1922), Paris, Quadrige PUF, 1993.

11

enfants : « L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes ; et l'action des contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes. C'est cette dernière seule qui nous intéresse ici. Dans ses travaux ultérieurs sur le sujet, celui qui occupa de 1902 à sa mort en 1917 la chaire de science de l'éducation à la Sorbonne, ne se focalisa plus que sur les seuls enseignements scolaires.

Il semblerait donc qu'aujourd'hui des données objectives et les enjeux contemporains nous conduisent à rouvrir de manière institutionnelle tout l'éventail des dimensions éducatives. Ce qui est d'ailleurs conforme aux analyses du même Durkheim[1] pour qui il n'y a pas de modèle éducatif absolu mais des formes correspondantes aux valeurs et besoins d'une époque.

Le territoire apprenant en ses configurations

Toute ville est de fait éducatrice, tout territoire est de fait apprenant. Mais ce dont il est question ici est le fait que des institutions ou des politiques publiques font dorénavant de ces expressions (« ville éducatrice », « territoire apprenant ») un label ou un modèle auquel tendre.

Que recouvre donc le terme de « territoire apprenant » ? Repris aux logiques du développement territorial, il vient du monde des organisations. Une organisation apprenante est « une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action », nous dit Jambes, qui ajoute qu'il s'agit aussi « d'une méthode, selon laquelle le territoire serait en quelque sorte un outil d'apprentissage collectif, une régulation par l'apprentissage collectif ». Et de poursuivre « Il s'agit là d'une théorie molle qu'il convient de mettre en expérimentation »[2].

Cette notion de « territoire apprenant » apparaît et s'inscrit dans le contexte plus global de la « société de la connaissance », terme renvoyant à la fois à la réalité de la société présente et au modèle de société qu'il

---

[1] Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige PUF, 1999.

[2] Ligue de l'enseignement, Ville de Rennes, *Du projet éducatif territorial… à une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie*, *op. cit*.

12

importe de développer dans un monde en mutations rapides et de forte concurrence économique. Et l'on retrouve à ce propos un débat évoqué plus haut relativement au projet européen d'EFTLV. L'expression de « société de la connaissance » évoque-t-elle le projet de diffusion large d'une connaissance vecteur de développement humain (en quelque sorte une version actualisée du projet d'éducation populaire) ? Ou est-elle l'appareil idéologique porté entre autres par l'Union européenne et visant à légitimer une concurrence sans frein dans le monde néolibéral (tel était le point de vue développé par M. Duru-Bellat, lors d'une rencontre organisée par l'Afev le 4 décembre 2009 sur le thème de l'« égalité des chances »[1]) ?

Toujours est-il que, pour reprendre les propos de B. Nylan[2], « la société de la connaissance se construit en devenant une « société apprenante ». Tous les acteurs (chercheurs, dirigeants, travailleurs) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux ou des institutions capables de capter/de mémoriser, de médiatiser et de construire en permanence de nouveaux savoirs… Il s'agit plutôt d'une forme d'apprentissage collectif - d'un processus de formation de communautés - où les établissements éducatifs oeuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs communs ».

Et de la « société apprenante » à la « ville apprenante », le lien va de soi : « la ville ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante »[3].

---

[1] Dans le cadre des cercles AFEV. Vidéo sur *daily motion*.

[2] Nylan B., « Développement des connaissances, recherche et apprentissage collaboratif », in *Construire la société de la connaissance. Réflexions sur le processus de développement des connaissances*, Luxembourg, CEDEFOP, 2002.

[3] Belanger P., Paetsch B., « Le cas d'une ville apprenante : le projet de Montréal » *in* Morvan Y. dir., *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Colloque Rennes métropole 6 et 7 mars 2006, Rennes, PUR, 2006.

Organisation, société ou territoire apprenants fonctionnent sur le même modèle : ils appellent la coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences) dans le cadre d'un projet partagé. À la logique verticale, ils substituent celle de l'horizontalité, à l'organisation hiérarchique, ils substituent celle des réseaux. Autrement dit, pour reprendre une fois encore une expression de Jambes, dans le territoire apprenant, ce qui compte c'est « le lien plus que le lieu[1] ».
C'est le lien plus que la structure qui fait aujourd'hui société. Et c'est le savoir, l'immatériel, qui deviennent producteurs de richesses, et qui conduisent des collectivités à investir à la fois dans le développement de la recherche et de la diffusion de haut niveau et à étendre le dispositif d'éducation et formation tout au long de la vie. Ainsi Alex Mariani, directeur de la prospective à Rennes métropole, explique-t-il que les élus de l'agglomération « ont conclu que le facteur principal sur lequel il fallait asseoir le développement de l'agglomération était l'intelligence du territoire et ont décidé qu'il s'agirait de la matière grise. Étant donné l'existence d'une forte tradition autour des questions d'enseignement supérieur et de recherche sur l'agglomération…, il a été décidé de dépasser cette vision du savoir cantonnée à la sphère supérieure et de montrer que le savoir se situait dans l'ensemble de la population qui devenait elle-même source de savoir… Il a donc été choisi de définir l'EFTLV comme l'axe principal de développement de cette agglomération »[2].

---

[1] Jambes J.-P. (dir.), *Le lien plus que le lieu. Action publique et intelligence territoriale*, SET, 2005.
[2] Ligue de l'enseignement, Ville de Rennes, *Du projet éducatif territorial… à une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie*, *op. cit*.

14

Approche managériale versus utopie démocratique

Nul ne contestera l'avancée potentielle en termes de dynamique économique, sociale et culturelle, de développement personnel… portée par cette notion de « territoire apprenant ». A. Mariani souligne les avancées qu'elle a permises : « Nous sommes partis d'une logique de compétitivité et de positionnement de l'agglomération à l'échelle européenne, par rapport à d'autres grandes villes, pour aboutir à une démarche de solidarité et de cohésion sociale ». Incontestablement, si le modèle de l'« intégration » qui postulait des institutions fortes a aujourd'hui perdu de sa pertinence au profit de celui de « cohésion sociale »[1], plus apte à rendre compte d'une « société fragmentée »[2], voire d'une « société liquide »[3], et si l'on s'interroge sur ce qui fait aujourd'hui lien, l'accroissement des savoirs, le développement global du niveau de formation, les nécessaires interdépendances qu'ils créent permettent de répondre de manière nouvelle à la vieille et fondatrice question de la sociologie sur ce qui faisait « tenir » la société, question à laquelle Durkheim répondait en convoquant la division sociale du travail et l'éducation[4].

Néanmoins un discours consensuel autour de ces expressions de « société de la connaissance » ou de « territoire apprenant » peut conduire à occulter le fait qu'il s'agit d'objets polémiques, et que les enjeux de définition en sont aussi des enjeux idéologiques, politiques voire civilisationnels.

La société occidentale s'est construite sur une rupture radicale entre savoirs savants et savoirs profanes, ces derniers étant renvoyés aux préjugés, à l'obscurantisme… Ce mouvement porté fortement par l'idéologie des Lumières va devenir hégémonique et se traduira par une invalidation de toute autre forme de savoirs (et de ceux qui les portent). Mais cette approche hégémonique des savoirs est aujourd'hui entrée dans

[1] Dubet F., *Le travail des sociétés*, Paris, Le Seuil, 2009.
[2] Wieviorka M., *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat ?,* Paris, La Découverte 1996.
[3] Bauman Z., *La Vie liquide*, Paris, Chambon, 2006.
[4] Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Quadrige, PUF, 1986.

15

l'ère du soupçon. Épistémologues et sociologues des sciences interrogent une certaine conception de la science. D'autres types de savoirs sont mis en avant : « savoirs de vie, savoirs de ville »[1], savoirs d'action, savoirs d'adaptation, expertise d'usage, savoirs citoyens, qui sont mobilisés jusque dans les expertises scientifiques[2].

Reconnaître cette pluralité des savoirs n'est en aucun cas tomber dans la confusion entre information, connaissance et savoir[3], ni entre savoirs et compétences, mais appeler à les penser dans leur complémentarité. Leur prise en compte et leur confrontation constituent un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, des métissages, de la pluridisciplinarité, et ils deviennent de ce fait vecteur de lien social.

Il ne s'agit pas non plus par là d'entrer dans le relativisme, mais de reconnaître la légitimité de tous les savoirs (et de ceux qui les portent) à entrer dans la discussion et le débat public (aux antipodes donc des savoirs révélés ou des préjugés qui refusent cette confrontation). Cette posture revient *de facto* à reconnaître les savoirs de tous, et tous comme porteurs de savoirs. A. Mariani dans le projet de Rennes Métropole évoqué *supra* nous disait en quelque sorte : « tous formés ». Nous pourrions aller plus loin, en reprenant un slogan de Peuple et Culture dans les années 1970 : « tous formés, tous formateurs ». Ce qui nous conduit à identifier dans une certaine tradition de l'éducation populaire une préfiguration, sinon du territoire apprenant, du moins de la société apprenante.

Cette reconnaissance des savoirs multiples et de tout un chacun comme porteur de savoirs renvoie clairement à une conception de la société voire à un projet de société. Ce qui nous conduit à faire l'hypothèse que le « territoire apprenant » pourrait se décliner en deux modèles antagonistes, dont on pourrait esquisser ainsi quelques composantes :

---

[1] « Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie », *Ville-Ecole-Intégration*, n° 123, décembre 2000.

[2] Callon M., Lascoumes P. et Barthe P., *Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil, 2001.

[3] Astolfi J.-P., L'*école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

16

- Savoirs savants/savoirs experts *versus* savoirs multiples ;
-Institutions monopolistiques/territoire des experts *versus* débat public/intelligence collective ;
- Économie de la connaissance *versus* politique des savoirs ;
- Homo *oeconomicus* (alias homme du néo-libéralisme, l'œil tourné vers le PNB et la compétitivité des territoires) *versus* homme qui réconcilierait les trois dimensions de l'activité humaine (travailler, agir, créer) telles que définies par H. Arendt[1] et visant le BNB (Bonheur National Brut) cher à J. Stiglitz et A. Sen.

Si les deux modèles se revendiquant de l'horizontalité, la finalité n'en est pas la même. Dans l'un, la coopération est un outil au service du « nouvel esprit du capitalisme »[2] qui ne pense que par projets, cercles de qualité..., dans l'autre la coopération est la finalité, dans une logique d'*empowerment* démocratique et émancipateur. Autrement dit, Silicon Valley est incontestablement un territoire de l'intelligence. Il n'est pas nécessairement équivalent à un territoire qui serait innervé par des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[3] dans des logiques de don/contre-don[4].

Où l'on retrouve donc la question des valeurs qui est au fondement de tout projet et système d'éducation. En ce sens, se revendiquer du « territoire apprenant », c'est poser aussi ce qui peut être une utopie éducative et politique. À l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire. À l'instar du mouvement de « l'école pour tous » qui fut l'utopie des 19ème et 20ème siècles, le « territoire apprenant » est l'utopie

[1] Arendt H., *La vie de l'esprit*, Paris, Quadrige, PUF, 2005.
[2] Boltanski L., Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2000.
[3] Hebert-Suffrin C., *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
[4] Temple D., Chabal M., *La réciprocité et la naissance des valeurs humaines*, Paris, L'Harmattan, 1995.

éducative et politique du 21ème siècle. Mais cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé, qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin.

18

Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante »

Solveig Fernagu-Oudet

La question du développement des compétences a envahi tous les discours, a-t-elle pour autant envahi les pratiques ? Telle pourrait être la question à laquelle nous aurions pu tenter de répondre au cours de cet article. Car, si en définitive les références traitant des compétences sont nombreuses (plus de deux millions de références sur *google*, près de 800 ouvrages et quelques milliers d'articles scientifiques ou de vulgarisation), la question de leur développement reste, pour beaucoup, encore un mystère. Les compétences sont multiformes et fonctionnent comme des « attracteurs étranges »[1] que l'on cherche tant bien que mal à apprivoiser par le biais d'ingénieries pédagogiques ou de formations tournées vers le travail. Il faut dire que pendant longtemps le développement des compétences a été pensé en dehors du système de travail, déconnecté des milieux dans lesquels ces dernières allaient être mobilisées. Or, la recherche a permis de montrer que celles-ci ne peuvent se construire en dehors de l'action, pour exister elles ont besoin d'être opérationnelles contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont le fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées.

Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs sur la petite enfance qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées : accueillir un nouvel enfant à la crèche, animer une séance de psychomotricité, ou encore assurer la cohérence de l'action socio-éducative au sein d'une structure… Ces savoirs mobilisés en situation ne seront pas mis en œuvre de la même manière selon le lieu où ils sont investis : secteurs médico-social,

---

1 Expression empruntée à Guy Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.

19

sanitaire ou de la culture et de l'animation et de la manière dont ils pourront l'être (moyens techniques, humains ou matériels, ambiance de travail, management, motivation, etc.)
On peut donc dire que la compétence relève d'une responsabilité partagée entre un individu qui la mobilise et le milieu dans lequel il opère. Elle est à la croisée du savoir agir (les savoirs, les connaissances, les informations utiles au travail), du vouloir agir (motivation, volonté) et du pouvoir agir (environnement). On n'est, en d'autres termes, jamais compétent seul. L'histoire personnelle ne peut s'écrire qu'articulée à une histoire collective.
Ainsi l'élucidation des compétences n'a pas été sans effet sur la manière de penser et d'organiser le travail, de fil en aiguille sur la formation.

La compétence, d'une relation triangulaire aux apprentissages
Ainsi les compétences ne caractérisent pas un individu mais la relation entre celui-ci et son milieu, les situations qu'il a à vivre. C'est dans les transactions avec le contexte professionnel qu'il va les mobiliser et/ou les développer. Cela signifie, et cela n'est pas de la moindre importance, que certaines organisations vont s'avérer plus propices, plus facilitantes, que d'autres au développement des compétences, être plus « nourricières » (Carré, Charbonnier, 2004) ou plus façonnantes ; que « l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont être ou non porteuses d'apprentissages » (Fernagu Oudet, 2007). À poste identique, on ne travaille pas partout de la même manière et dans les mêmes conditions.
Travailler en équipe pluri-professionnelle ou mono-disciplinaire ne conduit pas aux mêmes effets sur les pratiques. Travailler à un niveau territorial plutôt que local n'a pas les mêmes incidences sur la mise en œuvre d'un projet éducatif. Recruter des éducateurs sportifs sur la base de leur profil (expériences de vie et professionnelles dans le quartier, origines culturelles) et non sur la base unique de leur diplôme (« compétences techniques ») est très différent en termes d'intégration dans les dispositifs éducatifs de la ville.

Organiser des lieux d'accueil pour les assistantes maternelles (relais) qui fonctionnent comme des lieux d'échanges, de partage et d'analyse des pratiques n'a pas la même portée pour elles que de n'avoir pour seul interlocuteur les maisons de département, etc.
Si tout acte de travail s'inscrit dans un collectif de travail, une organisation, un environnement, une hiérarchie, un système économique et technique, qui génèrent à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu, on peut alors comprendre pourquoi des notions comme celles d'organisation apprenante, qualifiante, formatrice ou capacitante ont envahi les discours au cours de ces dix dernières années. Elles traduisent l'intérêt porté au travail comme pouvant être formateur et conduisent les acteurs à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux :

1. Individuel (niveau micro) : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée, etc.) et les moments d'apprentissages informels (formation sur le tas, par vicariance, mimétisme, expérience, échanges avec les pairs, etc.).
Marie est EJE dans une crèche. Elle se voit très régulièrement confier des tâches d'encadrement. Elle explique qu'elle a appris en regardant faire son directeur, en l'assistant au quotidien à gérer la structure. Dans la structure où elle travaillait antérieurement, le responsable était trop absorbé par le projet de réaménagement de la structure, elle avait donc dû mettre les mains à la pâte et se débrouiller pour pallier ses absences et éviter les conflits avec les membres de l'équipe.

21

2. Collectif (niveau méso) : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. La somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune.
Youssef est médiateur sur la ligne D du RER parisien pour la zone de Corbeil-Essonnes. Pour lui, c'est le travail en étroite collaboration avec les autres médiateurs de la zone ou d'autres zones qui lui permet d'être efficace dans son travail. C'est ce travail de coordination des actions et de partage d'expériences (positives et négatives) qui lui permet de progresser dans son action auprès des usagers du RER et de lui donner le sentiment qu'il n'est pas seul, que les compétences des uns et des autres s'articulent pour agir efficacement.
À l'École de la Deuxième chance de Marseille, chaque équipe pédagogique se réunit une fois par semaine afin d'évoquer le cas de chaque stagiaire dont elle a la charge. Les objectifs de cette réunion sont : (1) de réaliser la revue des effectifs, (2) de positionner en stage chaque stagiaire, (3) d'évaluer la progression générale de chaque stagiaire de l'équipe, (4) de gérer, en collaboration avec les médiateurs de la Vie Collective, les problèmes périphériques à la formation que peuvent rencontrer les stagiaires (hébergement, santé, procédures judiciaires). Une réunion par module de formation est organisée afin de faciliter l'échange de contenus et de méthodologies. Le responsable de module est notamment chargé du suivi des objectifs généraux et de la pédagogie utilisée. Enfin, un conseil des enseignants est organisé afin d'assurer la coordination et l'échange pédagogiques d'ensemble. Ce dispositif en équipes pédagogiques de quatre membres permet une véritable « responsabilisation » de l'équipe qui accompagne chaque stagiaire. Cela assure la qualité du positionnement professionnel et la valorisation de la diversité des compétences de chaque membre de l'équipe[1].

1 http://www.e2c-marseille.net/

22

3. Organisationnel (niveau macro) : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés. Après les avoir capitalisés, elle les rend disponibles.

Le gouvernement a confié, en 2009, à Martin Hirsch, Haut commissaire à la jeunesse, la mission d'établir un plan d'urgence en faveur de l'emploi des jeunes. Ce plan d'urgence a donné lieu à des expérimentations avec les organisations déléguées de service public qui ont permis de définir au sommet les stratégies à envisager. Ce sont grâce aux acteurs de terrain et à la capitalisation des résultats de leurs expérimentations que le Haut commissaire à la Jeunesse a pu définir ses actions (développement de l'alternance, dotation d'autonomie, etc.).

Avec le soutien du département Études, évaluation, documentation de l'Acsé[1]*, Profession Banlieue*[2] *a piloté une démarche de recherche-action*[3] *avec sept communes de la Seine-Saint-Denis. Cette démarche a porté sur la mise en œuvre des parcours de réussite éducative dans le cadre du programme de réussite éducative. Le questionnement essentiel qui a inspiré ce travail a trait, d'une part aux caractéristiques des publics, d'autre part à la place et au rôle joué par les familles et par les enfants et jeunes concernés, enfin à la manière dont ils appréhendent les dispositifs de réussite éducative et dont ils évaluent l'apport.*

Tout au long de la recherche-action, les professionnels impliqués dans les dispositifs de Réussite éducative ont apporté leurs connaissances et

---

[1] L'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) contribue à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. L'agence a été créée par la loi du 31 mars 2006 sur l'égalité des chances pour renforcer l'action de l'Etat en faveur des habitants des 2213 quartiers de la politique de la ville et pour promouvoir l'égalité des chances et la diversité. http://www.lacse.fr

[2] Profession Blanlieue, association créée en 1993, est un centre de ressources qui a pour objet de soutenir et qualifier l'action des professionnels (collectivités locales, État, associations…) de la politique de la ville en Seine-Saint-Denis par l'organisation de groupes de travail, journées d'études, cycles de qualification.

[3] Rapport disponible sur http://www.professionbanlieue.org

23

leurs analyses : ils ont collaboré à la réalisation des outils d'enquête et ont éclairé, à chaque étape, les analyses qui leur étaient proposées, et participé aux conclusions du rapport qui a été publié. Ils ont permis aux organisations pilotes de se saisir de leurs savoirs et de les capitaliser pour orienter leurs actions futures et ont pu de leur côté socialiser leurs savoirs et pratiques professionnelles.

On peut donc apprendre au travail, en travaillant !

Quoi de neuf ? Ne le sait-on pas déjà depuis bien longtemps ? Déjà au temps des corporations du Moyen Âge, le métier se transmettait en direct. Aujourd'hui, l'intensification du développement des formations par alternance ou l'intérêt porté aux dispositifs de validation des acquis professionnels (entre autres) témoigne de l'importance des apprentissages issus de l'expérience. Sur le plan de la recherche, les travaux de Dewey[1] (1859-1952), Piaget (1896-1980)[2], Lewin (1890-1947)[3], Kolb (1984)[4], Argyris et Schön (1985)[5] sont là pour nous le rappeler. Bruno Bourassa (1999) en a d'ailleurs fait une excellente synthèse dans son ouvrage « Apprendre de l'expérience ». Ainsi pour

---

[1] John Dewey fonda le « mouvement progressif » qui proposait que l'école axe tous ses apprentissages sur des expériences vécues par les élèves.

[2] Jean Piaget fît ressortir le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence qu'il concevait non pas comme une caractéristique innée de l'individu mais comme le produit de l'interaction entre la personne et son environnement.

[3] Kurt Lewin proposa une méthode d'apprentissage expérientielle en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active, que Kolb contribua largement à diffuser ensuite. Il affirmait que « *c'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la force du courant* ».

[4] David Kolb s'est appuyé sur les travaux de Kurt Lewin pour développer sa théorie de l'apprentissage expérientiel. http://www.learningfromexperience.com/

[5] Chris Argyris et Donald Schön ont tous deux élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle en portant leur attention sur les apprentissages sur l'action et les apprentissages dans l'action. Ils affirment tous deux que l'apprentissage ne peut se faire que dans et sur l'action par la réflexion.

24

reprendre des termes utilisés en ergonomie ou en didactique professionnelle, on peut décrire le travail comme la résultante d'une articulation d'activités constructives et productives (Rabardel, 2005)[1] qui conduisent tout un chacun à apprendre des situations qu'il est amené à rencontrer.
Ainsi s'interroger sur le rôle formateur des situations de travail n'est pas nouveau, ce qui l'est par contre relève de l'interrogation croissante sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de la volonté de vouloir didactiser les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice, ou encore de développer des pratiques organisationnelles ou managériales censées contribuer à la montée en compétences des individus. L'ensemble de ces actions sur l'environnement du travail et les contenus du travail participerait alors à l'émergence d'organisations particulières, pouvant apprendre et aider à apprendre.

---

[1] L'activité **productive** est une activité de réalisation de tâches, visant à atteindre des buts. La maille temporelle pour arriver à un objectif peut être très brève (quelques secondes) ou plus longue (quelques mois), mais son terme est celui de l'objectif, de la finalisation. C'est celui des buts concrets, dans le monde concret. L'activité **constructive**, elle, est orientée tout à fait différemment, vers le développement de la personne, son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. Sa temporalité est donc totalement différente : c'est le moyen et le long terme. Ce qui est visé, c'est le futur. Son horizon est le travail sur le sujet qu'il est en train de devenir, qu'il prépare à s'engager à d'autres activités, et qui sera aussi, peut-être, une autre personne… La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans un troisième terme, qui est celui de **l'expérience**. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi matériau sur lequel va travailler l'activité constructive. *« Dire ceci, c'est insister sur la dimension matérielle de l'expérience, non pas au sens d'une matière qu'on pourrait toucher, mais au sens de quelque chose qui est là, qui résiste, qui se travaille, qui se transforme dans l'activité constructive en ressources, en compétences, en instruments, probablement aussi en identité ».* http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx

25

Organisation du travail et développement des compétences : un pas vers les organisations pour apprendre

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau, ce qui l'est lorsque l'on parle de ces organisations, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature du travail proposé aux salariés évolue pour permettre une mise en œuvre des capacités personnelles et relationnelles supérieures, un élargissement de la sphère d'initiative et des perspectives de développement professionnel. Dans certaines organisations, il serait donc possible d'apprendre mieux qu'ailleurs.

La notion de compétence n'est pas étrangère à l'apparition de nouvelles formes de formation dans les organisations, même, si aujourd'hui, on ne peut en généraliser les pratiques et les effets. Du côté de la formation dite formelle, on a vu se développer des ingénieries de formation plus ancrées dans le travail ou prenant appui sur les situations de travail réelles des formés (simulation, étude de cas, jeux de rôle, formation au poste de travail, retours d'expérience, formation-action, etc.) ; du côté du travail, une réorganisation des manières de travailler ou d'appréhender et de penser le travail afin de permettre aux travailleurs de gagner en efficacité grâce aux apprentissages réalisés (travail collaboratif, en équipe projet, en réseau ou en binôme, cercles de qualité, management participatif, tutorat, atelier d'analyse des pratiques, etc.). L'idée consiste à agir sur l'organisation du travail et son environnement pour permettre la montée en compétence des personnes au travers des pratiques de travail plus « intelligentes » (plus impliquantes, plus autonomisantes, plus responsabilisantes, plus transversales, plus collaboratives, plus polyvalentes, etc.) articulant acte de formation et acte de travail. Certains parlent de « nouvelles postures cognitives », de « nouveaux processus sociaux d'apprentissage » (de Coninck, 2000), d'« interdépendance des systèmes cognitifs conjoints » (Pouloudi, Perry et Saini, 1999 ; Gollac et Volkoff, 1996), de société cognitive ou de société de l'apprenance (Carré, 2005).

26

Les expérimentations conduites ici et là ont permis de voir émerger des notions comme celles d'entreprises formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitantes. Elles ont toutes en commun de vouloir faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les styles de management pour favoriser les apprentissages et atteindre un objectif de développement des compétences (individuelles, collectives, organisationnelles) mais ne recouvrent pas les mêmes réalités, ni les mêmes objectifs, ni conséquemment les mêmes dispositifs.

Des organisations pour apprendre

Quatre types d'organisations semblent occuper le devant de la scène lorsque l'on parle d'organisations pour apprendre : organisation formatrice, qualifiante, apprenante et capacitante. Elles sont à la fois des idéaux types au sens wébérien du terme (vision descriptive, compréhensive) et des modèles d'action (vision prescriptive). Pour chacune d'elles, le résultat visé est l'effet formateur du vécu par le travail dont on attend en retour une élévation de l'efficacité de l'organisation. Efficacité économique et efficacité sociale y sont donc inter-reliées mais s'actualisent dans des finalités et des dispositifs qui varient de l'une à l'autre.

1. L'organisation formatrice

Elle se donne pour objectif d'organiser les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques quotidiennes de travail. Les actions de formation sont déclinées à partir des compétences que l'on cherche à développer. Elles relèvent le plus souvent de savoir-faire pratiques précis et contextualisés (transmission d'un geste, d'une procédure de travail dans des situations déterminées). Les actions mises en place s'appuient sur des décisions prises par les gestionnaires de la formation et non l'encadrement de proximité. La formation est réalisée par des formateurs internes ou externes, ou/et par tutorat.

2. L'organisation qualifiante

C'est Philippe Zarifian qui fut l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante à l'occasion d'une recherche menée au sein du groupe BSN (devenu Danone) au début des années 90.

27

La paternité du terme revient néanmoins à Antoine Riboud, PDG de ce même groupe[1]. Pour Antoine Riboud, l'organisation qualifiante est flexible, ouverte à l'autocontrôle et à la décentralisation des responsabilités, dépourvue de barrières hiérarchiques ou de cloisonnements entre ateliers ou services différents, propice à la mobilité des salariés, fondée sur la polyvalence et perfectible en permanence en fonction des niveaux de formation atteints (Riboud, 1987).

De nombreux travaux sur la question des organisations qualifiantes suivirent le « Rapport Riboud » notamment ceux de Christian Sauret (1989) à qui revient sans doute la première tentative de conceptualisation, ceux de Philippe Madelin (1992), Dominique Thierry (1992), Yvon Minvielle (1992), Géraldine de Bonnafos (1994), Michel Parlier (1995, 1996), Philippe Zarifian (1999), Marie Girault Sophie (2001) et Solveig Fernagu Oudet (2007). Tous confèrent à l'organisation qualifiante le pouvoir de développer les compétences et parfois la qualification (sur ce point, les avis sont partagés en fonction de la manière dont on se représente la qualification : diplôme ou acquisition de savoir-faire socialement validés). Elle annoncerait une évolution des modes de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre, tout en mettant en scène « une nouvelle représentation de la professionnalité » (A. D'iribarne, 1999). Philippe Zarifian (1999) n'hésitera pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif posé comme alternative au taylorisme. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles

[1] Le terme apparu pour la première fois dans le rapport au Premier Ministre d'Antoine Riboud « Modernisation, mode d'emploi » en 1987 (Editions Christian Bourgois) qui se présente comme un véritable plaidoyer en faveur des organisations qualifiantes. Ce rapport s'inscrivait dans la suite des convictions qu'il défendait depuis le début des années 70 et qui avait permis à BSN – DANONE de stabiliser le concept et les démarches de stratégies socio-économiques à travers de la notion très officielle de double projet : projet économique et projet social. Il explique dans ce rapport que l'élévation continue des compétences aurait des retombées positives sur la qualité des produits et donc la capacité concurrentielle des entreprises.

28

compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte (Maroy, 1999). L'organisation qualifiante serait donc celle qui s'occupe de produire de la qualification, d'acquérir des compétences à partir de son organisation (Verne, 1994).

Sa finalité est plus large que celle de l'entreprise formatrice puisqu'elle recherche tout à la fois le développement des compétences individuelles et collectives (l'opérateur collectif pour l'ergonomie). Pour cela, elle met en place des dispositifs de formation formels ou informels ayant pour la plupart du temps un objectif de qualification ou de diplômation. Les expériences les plus connues restent le fait d'un nombre limité d'entreprises[1] mais elles ont permis d'illustrer la difficulté à penser conjointement les évolutions dans les domaines technique, économique et social.

3. L'organisation apprenante

L'expression est apparue il y a plus d'une quinzaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de *learning organization*. Elle fut traduite en français par organisation ou entreprise apprenante. La *learning organization* constituait une alternative au modèle néotaylorien. Le livre précurseur, et de référence, est celui de Peter Senge : « La cinquième discipline ».

Elle se définit comme une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances (Garvin, 1993). Sa cible est celle de la progression organisationnelle et de la construction d'une compétence collective. Comme l'organisation qualifiante, l'organisation apprenante vise le développement des compétences individuelles et collectives mais son objectif est de capitaliser et de diffuser les apprentissages réalisés, les

[1] Pour les plus connues, *logique compétence* pour BMW, *Human Ware* pour les transplants des usines japonaises, *ACAP 2000* pour Usinor Sacilor, *Accord à Vivre* pour Renault, *les groupes responsables* à EDF-GDF, *Ingénierie de la formation en alternance* chez Motorola, *Organisation qualifiante* à la CPAM de Lyon, *Equipes à Responsabilités Elargies* chez Canson, etc.

29

savoirs développés pour les mettre au service de l'organisation, de la stratégie de l'entreprise. Les systèmes de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences entrent dans cette configuration. L'existence d'une telle organisation suppose la remise en cause constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal (Senge, 2000). C'est donc une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prise de conscience (Garvin, 1999). Les ouvrages portant sur les organisations apprenantes sont nombreux, celui de Peter Senge est incontournable, ceux de François Beaujolin (2001) et de Daniel Belet (2002) participent également à mieux les appréhender. Une recherche action conduite par SOL France[1] est en cours dans une dizaine d'entreprises (Adidas, Bonduelle, Danfoss-Socla, Danone, L'Oréal, Orange, France Télécom, SNCF, Solvay)[2]. Elle cherche, en dialogue avec des agents de changement des entreprises participantes, à prendre conscience des processus systémiques qui accélèrent ou freinent le mouvement vers une organisation plus apprenante.

4. Les organisations capacitantes

Comme les organisations qualifiantes et apprenantes, l'organisation capacitante mise sur le développement des compétences individuelles et collectives mais elle reste néanmoins très différente par ses soubassements théoriques. Elle introduit l'idée que les individus et les environnements sont porteurs de ressources et que les uns et les autres engagent une rencontre mutuelle et différenciée selon une logique de

[1] Sol France (Société pour l'Organisation Apprenante) est une association à but non lucratif créée en janvier 1999, membre du réseau SoL International (Society for Organizational Learning), issu du MIT (Boston). Son but est de favoriser le changement profond et durable des organisations et des personnes grâce à des échanges d'expériences et à la réalisation de projets intra et inter-entreprises associant responsables opérationnels, consultants et chercheurs.

[2] http://www.solfrance.org/activites-et-programmes/recherche-action/

30

liberté. La mise en capacité dépend de cette rencontre itérative entre pôle individuel et pôle socio-organisationnel (schéma 1).

Schéma 1 : L'approche par les capacités, une rencontre

L'organisation capacitante trouve ses origines dans l'approche par les capacités dont la paternité revient à Amatya Sen dans le champ de l'économie (prix Nobel en 1998). Le cœur de sa théorie repose sur l'idée de capabilités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités, des capabilités. Les capacités relèvent d'un savoir faire quelque-chose, les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose (capabilité = capacité + possibilité réelle = capacité actualisée), elles sont un pouvoir d'être et de faire. Ce pouvoir d'être et de faire s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables qui vont subir des conversions[1] afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies (Sen parle d'accomplissements ou de fonctionnements).

Schéma 2 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque, 2006)

Cette approche nous semble particulièrement intéressante car elle cherche à croiser le capital travail et le capital humain, c'est-à-dire qu'elle n'oublie pas les notions du SAVOIR (ressources

[1] Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes (Farvaque, 2006). Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

portées par l'individu), du VOULOIR (motivation, volition, autodétermination, autorégulation, agentivité, etc.) et du POUVOIR (ressources liées à l'environnement, au milieu, au contexte de travail mais aussi aux caractéristiques personnelles des individus) (Le Boterf). On peut en effet agir sur l'environnement pour favoriser les apprentissages sans que ceux-ci aient lieu. L'approche par les capacités nous semble pouvoir favoriser une prise en charge par les individus de leur destinée à partir de la compréhension de l'intérêt qu'ils ont à développer leurs capabilités. En d'autres termes, développer ses capabilités, c'est avoir la possibilité de voir sa situation s'améliorer. Ainsi disposer de savoirs sur l'organisation, techniques, ou matériels, visiter d'autres entités, travailler en équipe projet, etc. peut à terme permettre d'évoluer dans l'entreprise, de changer d'emploi ou de poste de travail. La capabilité définit « un champ de possibles » (Zimmermann, 2008) tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter et n'a donc aucune raison d'en freiner le développement. Il y a émergence d'un *sujet capable* (Rabardel, 2005) et d'un espace de liberté, d'autonomie, dès lors où les capabilités donnent le choix à l'individu de ses moyens d'action.

Une organisation capacitante serait donc une organisation qui permet au sujet de devenir capable (qui augmente son pouvoir d'agir) et favoriserait *de facto* l'*empowerment*[1]. Prenons appui sur un exemple (Falzon, 2009). Considérons le droit de vote. Pour Sen, ce concept est vide de sens. Il se demanderait plutôt si les conditions qui transforment le droit de vote en capabilité de voter sont remplies. Une capabilité de voter demande beaucoup d'éléments : un niveau suffisant d'éducation, un accès réel et équitable à l'information politique, une organisation efficace des processus électoraux. En conséquence, dans un pays donné, il peut y avoir un droit formel de vote pour tous et une capabilité réelle de voter très inégale selon les individus. L'objectif des pouvoirs publics doit être de rendre les personnes égales en capabilités, pas seulement en droits formels ou en ressources économiques. Le cadre théorique de l'approche par les capacités permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et sur les opportunités dont elles disposent lorsqu'elles agissent. L'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est sans doute moins d'identifier la nature des savoirs développés en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés…

---

[1] Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'*empowerment* comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991, p. 359). Les notions de sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Rappoport, 1987, Anderson, 1991) y sont de plus associées. L'*empowerment* individuel comprend une dimension transactionnelle qui se joue aussi au plan social et collectif car il implique une relation avec les autres. À cet effet, Katz (1984) le représente comme un paradigme synergique où les personnes sont interreliées, où il y a un partage des ressources et où la collaboration est encouragée. Il demande un effort individuel qui est alimenté par les efforts de collaboration et un changement de l'environnement (Wallerstein & Bernstein, 1988).

33

Ainsi l'approche par les capacités prend en compte à la fois ce qu'une personne est capable de faire – ses compétences – et les possibilités qui lui sont offertes pour développer ces compétences – les opportunités (Corteel et Zimmerman, 2007). On parlera de pouvoir capacitant de l'organisation. Cette approche présente une parenté avec le concept de pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir est la possibilité effective de mettre en œuvre une capacité donnée. Le pouvoir d'agir a donc un lien avec la relation entre un sujet et son environnement, puisque la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas que de la disponibilité de cette capacité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. (Zimmerman, 1995).

En résumé

Ainsi le degré de prise en charge de la formation des salariés permettrait de dessiner les contours d'organisations qui faciliteraient ou non les apprentissages.

Elles peuvent être formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitantes. Nous aurions pu ajouter une autre forme d'organisation centrée sur le développement de l'expérience : l'organisation professionnalisante. Celle-ci n'a pas été conceptualisée mais l'on peut imaginer qu'elle existe là où l'effort est porté sur l'exploitation de tous les moments du travail qui permettent à l'expérience de devenir signifiante par dépréhension du travail ou désenclavement de ce dernier (Fernagu Oudet, 2007), là où s'entremêlent activités constructives et activités productives pour reprendre des termes chers à la didactique professionnelle, là où surgissent des activités méta-fonctionnelles (Falzon, 1994).

34

Formatrice	Contribue aux apprentissages **individuels** en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes.	Dispositifs formels articulés autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés
Qualifiante	Permet le développement des compétences **individuelles** et **collectives**.	Dispositifs formels managériaux et organisationnels s'appuyant, en général, sur le recours aux formations diplômantes ou qualifiantes, et/ou la reconnaissance de savoirs socialement validés
Apprenante	Privilégie les apprentissages individuels et collectifs en vue d'organiser une progression **collective** des compétences	Dispositifs managériaux et organisationnels, GPEC tournés vers la stratégie de l'entreprise
Professionnalisante	Favorise l'apprentissage expérientiel, la montée qualitative des compétences au niveau **individuel** ou **collectif**	Dispositifs formels et informels essentiellement orientés vers l'analyse des problèmes, la pratique réflexive
Capacitante	Encourage le développement des capabilités, de la capacité à agir	Dispositifs organisationnels et managériaux formels ou informels

Tableau 1 : des organisations pour apprendre

35

Pour aller plus loin

Les organisations que nous avons décrites existent-elles ?

Une organisation peut-elle être en permanence qualifiante, formatrice, apprenante ou capacitante ? Cela semble difficile. L'objectif du travail est d'abord d'être pragmatique avant d'être épistémique. Néanmoins on peut imaginer qu'il puisse exister des moments clés où il est plus facile d'apprendre. Nous avons par ailleurs développé l'idée d'apprentissage dérivé de l'action, d'effets secondaires du travail et de situations potentielles d'apprentissages (Fernagu Oudet, 2007). Dans la recherche conduite, nous avions pu mettre en évidence que les apprentissages, la plupart du temps, semblent prendre forme dans des espaces interstitiels de l'organisation ne relevant pas d'une politique managériale et/ou organisationnelle. Ils naissent de-ci, de-là, souvent par hasard… au détour d'un événement ou d'une rencontre.

Il s'agit d'autoformation professionnelle bien plus que de formation professionnelle.

Pour que ces situations puissent exister, il nous semble important de stimuler des environnements d'apprentissages (Blandin, 2007), et/ou des environnements capacitants (Falzon, 2005), aptes à faire coïncider l'acte de travail avec l'acte de formation, dans lesquels l'on puisse tout à la fois utiliser et produire du savoir. Bernard Blandin (2007) désigne les environnements d'apprentissage comme les éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible d'apprendre, de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances. Pierre Falzon (2005) définit les environnements capacitants comme des environnements qui permettent aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. Conceptualisée par la sociologie, l'autonomie dans le travail porte sur le choix des moyens d'action et la façon d'atteindre un objectif défini par autrui (Zimmermann, 2008).

36

Il ajoute en raison de son ancrage disciplinaire que l'enjeu pour l'ergonome est alors de développer le potentiel capacitant des organisations afin qu'elles contribuent simultanément et de manière pérenne à l'amélioration du bien-être des salariés, au développement des compétences et à l'amélioration de la performance. Toute organisation dispose d'un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l'organisation. L'enjeu n'est alors pas tant de créer une nouvelle tâche « capacitante » qui viendrait s'ajouter aux tâches existantes, mais d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser (Falzon, 2009).
Si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant de l'organisation…

Bibliographie

Argyris C., Schön D., *Apprentissage organisationel : théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
Beaujolin F., *Vers une organisation apprenante,* Paris, Éditions de l'organisation, 2001.
Belet D., *Devenir une organisation apprenante,* Paris, Éditions de l'organisation, 2002.
Blandin B., *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage,* Paris, L'Harmattan, 2007.
Bonvin J-M., Farvaque N., L'accès à l'emploi au prisme des capabilités : enjeux théoriques et méthodologiques, *Formation Emploi* n°98, 2007.
Bourassa B., *Apprendre de son expérience,* Laval, PUQ, 1999.
Carré P., Charbonnier O., *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, l'Harmattan, 2004.
Carré P., *L'apprenance : vers un nouveau mode de rapport au savoir,* Paris, Dunod, 2005.
De Bonnafos G., L'organisation qualifiante, théories et réalisations, *Rapport Entreprise et Personnel,* 1994.
D'Iribarne A. in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle*, Revue Française de Gestion* n°32, 1999.

37

Falzon P., Mollo V., Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant, *Laboreal,* 2009.
Farvaque N., *Faire surgir des faits utilisables, comment opérationnaliser l'approche par les capacités ?*, in De Munck J., Zimmermann B., La liberté au prisme des capacités, Paris Editions EHESS, 2008.
Fernagu Oudet S., *Organisation du travail et développement des compétences, construire la professionnalisation,* Paris, L'Harmattan, 2007.
Le Boterf G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange,* Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.
Madelin P., Les organisations qualifiantes aujourd'hui*, Bulletin Développement et Emploi,* Clichy, n°34, 1992.
Maroy C. in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle, *Revue Française de Gestion* n°32, 1999.
Mollo V. & Falzon P., How practitioners do effectively articulate Evidence-based medicine and patient-based medicine in everyday practice? *International Conference on Healthcare systems Ergonomics and Patient Safety (HEPS)*, Florence, Italy, March 30 – April 2, 2005.
Riboud A., *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, Éditions Christian Bourgois, 1987.
Sauret C., Les organisations qualifiantes, *Rapport Entreprise et Personnel,* 1998.
Senge P., *La cinquième discipline,* Paris, First Éditions, 2000.
Thierry D., Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ?, *Éducation Permanente* n°112, 1992.
Zarifian P., *Objectif compétence,* Paris, Éditions liaison, 1999.
Zimmerman B., « Capacités et enquête sociologique », in De Munck J., Zimmermann B., *La liberté au prisme des capacités,* Paris, Éditions EHESS, 2008.

L’éducation au développement durable : de la ville éducatrice au territoire apprenant ?

Maryvonne Dussaux

Depuis une vingtaine d’années, il apparaît de plus en plus évident que l’éducation ne relève plus de la seule responsabilité de l’école. Les changements économiques et sociaux, l’évolution de plus en plus rapide des techniques et des savoirs rendent impossible de faire reposer une carrière professionnelle sur les seuls savoirs scolaires. La formation professionnelle s’est développée pour faciliter l’adaptation des salariés aux évolutions du marché du travail. Les savoirs sont perçus comme une nouvelle richesse et l’entrée dans la société de la connaissance introduit l’idée d’une éducation tout au long de la vie. Certaines villes, conscientes des nouveaux enjeux, se positionnent comme des villes éducatrices. Inspirées par le modèle de la ville de Barcelone, elles travaillent au sein d’un réseau et se sont dotées d’une charte.

Mais, au delà de cette association de villes qui souhaite affirmer sa position, la dynamique en œuvre ne conduira-t-elle pas toutes les villes et même toutes les collectivités locales à intervenir dans le champ de l’éducation ?

Pour le montrer, nous allons nous appuyer sur la politique d’éducation au développement durable (EDD) qui se met en œuvre sur les territoires depuis quelques années. En effet, cette nouvelle politique publique, qui prend naissance avec l’Agenda 21 de Rio en 1992, accorde à l’échelon local et aux initiatives des acteurs une importance extrême. Elle offre donc aux villes et aux autres collectivités locales qui le souhaitent la possibilité d’être de véritables acteurs de l’éducation et d’animer une politique éducative locale. Après avoir précisé quelle peut être la place de la collectivité dans la politique d’éducation au développement durable, nous montrerons à travers l’exemple d’Angers quelles sont les stratégies que la ville éducatrice peut mettre en place.

39

Puis, nous verrons que l'action d'autres collectivités locales, comme le Conseil général de l'Oise, révèle la même volonté d'agir pour améliorer les niveaux de formation de toute la population. Plus généralement, nous constaterons que c'est le regard porté sur le territoire lui-même qui change et nous suggérerons de travailler à la définition de ce que pourrait être « le territoire apprenant ».

L'éducation au développement durable favorise l'engagement de la ville éducatrice

Consciente des enjeux en termes de formation pour l'avenir de la population, la ville éducatrice souhaite intervenir activement dans le domaine de l'éducation. Elle le fait de plus en plus, notamment dans ses domaines de compétences (activités périscolaires et formation des citoyens), mais aussi en partenariat avec l'Éducation nationale dans le cadre de dispositifs regroupés sous l'intitulé de « politiques éducatives locales », comme les Projets Éducatifs Locaux. Mais ces dispositifs montrent leurs limites car, d'une part ils restent fortement encadrés par les administrations centrales et d'autre part ils s'adressent généralement à des publics spécifiques. Dans ce contexte, l'EDD apparaît comme une politique plus volontariste. Inscrite dans la loi, elle s'impose à tous, sur tous les territoires et soutient les initiatives et les innovations des acteurs locaux.

Une politique éducative animée par la collectivité locale

L'importance de l'éducation au développement durable reconnue par la loi

L'EDD naît avec l'émergence de la notion de développement durable. Lors du sommet de la terre de 1992, les chefs d'État ont adopté un programme d'actions nommé Agenda 21 qui pose dès l'origine l'importance de l'éducation dans la réussite de la mise en œuvre des politiques de développement durable. Mais, il faut attendre 2002 pour que cette politique commence réellement à prendre forme.

40

Au sein de l'Éducation nationale, la réflexion porte sur la façon de passer d'une éducation à l'environnement, mise en place depuis 1977, à une éducation « à l'environnement pour un développement durable ». Deux circulaires, l'une de 2004 et l'autre de 2007, précisent le contenu de ce que l'on pourrait considérer comme une nouvelle politique éducative locale (Dussaux, 2008). Le deuxième texte impulse un changement dans les programmes scolaires et invite les établissements à entrer dans des démarches de développement durable. Mais la réflexion dépasse le cadre de l'Éducation nationale. Dans le contexte du Grenelle de l'environnement, la question de l'éducation est abordée dans le groupe de travail consacré à la « démocratie écologique ». Deux groupes opérationnels en préciseront ensuite les modalités d'application. Tout ce travail de réflexion a abouti à une reconnaissance par le législateur, qui pose le principe d'une éducation qui doit se développer dans tous les lieux et tous les domaines. En effet, la loi du 3 août 2009, dite loi Grenelle 1, inscrit, sous le titre général de gouvernance, information et formation, une éducation au développement durable qui doit être *intégrée au fonctionnement des établissements scolaires* y compris dans les lycées agricoles et l'enseignement supérieur, introduite dans les formations initiales des professionnels de la santé et de l'aménagement de l'espace, prise en compte dans le cadre de la formation tout au long de la vie pour *faciliter les transitions professionnelles liées à l'évolution vers un modèle de développement qui soit durable*.

L'implication attendue des collectivités locales.

Même si les grandes orientations de l'EDD sont définies par les instances internationales et nationales, c'est surtout au niveau local que l'EDD va prendre sa véritable dimension. Elle est définie par les acteurs éducatifs qui tiennent compte à la fois des réalités locales et des grands enjeux qui se posent aujourd'hui à nos sociétés : le changement climatique, l'importance des déchets, la qualité de l'eau et de l'air, la pollution liée aux transports, la perte de la biodiversité, la croissance de la population mondiale, la croissance des inégalités sociales et environnementales dans tous les pays.

Les collectivités locales vont donc avoir à jouer un rôle majeur que ce soit auprès des élèves, des jeunes ou des habitants. Au sein des établissements de l'Éducation nationale, une collaboration avec la collectivité locale est attendue. En effet, la circulaire de 2007 pose clairement le principe d'un partenariat au niveau local dans la mise en œuvre de l'EDD : *Ces démarches nécessitent que soient établis et développés des partenariats étroits avec les collectivités territoriales qui ont souvent dans ce domaine un important rôle d'impulsion, avec les services déconcentrés de l'État (...) dont l'expertise en la matière peut permettre de mener au mieux le projet de l'établissement*. La collectivité doit également prendre en charge l'éducation citoyenne. Elle le fait le plus souvent dans le cadre d'un dispositif participatif. Les politiques de développement durable, qui ne sont pas des politiques coercitives, vont se décliner à l'échelon local lorsqu'il existe une mobilisation collective. Elles sont, dans la majorité des cas, initiées par la collectivité locale qui va prendre en charge le pilotage et l'animation d'un projet de territoire le plus souvent formalisé (Agenda 21 par exemple). La participation de tous les acteurs : entreprises, administrations de l'État, élus locaux, associations et citoyens est une des conditions de réussite. Or, mobilisation et participation sont inséparables de la question de l'éducation citoyenne. Comme l'indique la Stratégie nationale de développement durable en cours de validation, *la compréhension et l'appropriation par tous et particulièrement par le grand public, des enjeux, des principes et des valeurs du développement durable sont des leviers fondamentaux de l'évolution des réflexions, des attitudes et des comportements. L'éducation au développement durable doit préparer le futur citoyen à comprendre, à intégrer la complexité des relations entre le social, l'économique, le culturel et l'environnemental et à agir. Il s'agit de rendre chacun plus attentif à ce qui l'entoure et plus apte à participer*. Il existe, au niveau national, un temps fort pour la sensibilisation du public. Il s'agit des semaines du développement durable. Le rôle de l'État qui est à l'origine de cette initiative est essentiellement de valoriser et promouvoir des actions locales.

Ainsi, le bilan 2009 montre que les collectivités locales prennent toute leur place dans cette action. Elles sont à l'initiative de 37% des 4350 actions recensées. Si on prend en compte les associations que souvent elles soutiennent, on arrive à plus de la moitié (59%). Ensuite viennent les entreprises : 20%, les administrations : 11% et les écoles : 10%. La politique de l'EDD qui se met en place tant dans la stratégie nationale de développement durable que dans le cadre du Grenelle de l'environnement va faciliter l'implication des villes dans le champ de l'éducation. C'est un levier d'action important pour les villes éducatrices qui elles aussi s'inscrivent dans une perspective de développement durable. En effet, la charte de 2004 annonce dans son article 11 : *la ville devra garantir la qualité de vie de tous ses habitants. Cela signifie un équilibre avec l'environnement naturel, le droit à un environnement sain, en plus du droit au logement, au travail, aux loisirs et aux transports publics entre autres. À son tour, elle devra promouvoir activement l'éducation à la santé et à la participation de tous ses habitants aux bonnes pratiques de développement durable.*

Angers : ville éducatrice et engagée dans une démarche de développement durable

Les villes peuvent s'engager de différentes façons. Nous allons montrer, à travers le cas de la ville d'Angers, quelles peuvent être les stratégies possibles. Ville de 157000 habitants, située au confluent de quatre rivières et un fleuve, Angers attache une grande importance à la protection de l'environnement et à la qualité de vie de ses habitants. Elle s'est engagée très tôt dans des démarches de développement durable puisque dès 1992, elle a adopté une charte pour l'écologie urbaine. En 2000, elle a élaboré son premier Agenda 21 et elle est actuellement reconnue pour son engagement et ses réalisations au niveau national et international. Très impliquée dans le réseau des villes éducatrices, Angers s'est également engagée dans la mise en œuvre de l'EDD. Elle le fait principalement selon trois axes.

Premièrement, elle conduit en direction des écoles une politique incitative pour soutenir les initiatives des équipes enseignantes, deuxièmement, elle offre des équipements et des espaces pour sensibiliser et informer le public et troisièmement, elle favorise les démarches de participation citoyenne.

Une politique incitative en direction des écoles

Pour faciliter l'appropriation par les enseignants de cette nouvelle politique éducative, la ville d'Angers va construire deux outils : un guide méthodologique pour susciter la mise en œuvre d'Agendas 21 scolaires et un guide des acteurs de l'EDD. Lors du sommet de la terre de Rio de 1992, l'ONU avait invité chaque collectivité (gouvernements, entreprises, administrations) à bâtir, sur le modèle de celui qui venait d'être adopté, leur propre programme d'actions ou Agenda 21. À côté des Agendas 21 territoriaux, se sont également développés des Agendas 21 scolaires. Comme l'indique Nelly Serre : *l'Agenda 21 scolaire peut constituer un support de généralisation de l'EDD car il permet de fédérer la communauté éducative autour d'un objectif commun, celui de l'éco-responsabilité en prenant ce terme dans son acceptation très large. Il apparaît comme un outil ad-hoc : par son support écrit, cohérent et structuré, il permet un engagement à long terme dans une démarche d'EDD, en utilisant le fonctionnement de l'établissement comme laboratoire d'apprentissage* (Serre, 2006, p.34). Le guide méthodologique est mis à la disposition de toutes les écoles dans le but de sensibiliser les enseignants aux problématiques du développement durable et de les inviter à faire entrer leur établissement dans une démarche de développement durable. Le document rappelle dans une première partie, les principaux enjeux et les grands principes du développement durable, quelle est sa déclinaison au niveau local dans le plan *Angers, ville durable*. Il rappelle également les grandes orientations de la politique de l'EDD ainsi que les objectifs du plan éducatif local élaboré en 2005 dont un des axes était : le respect des autres, de soi et de l'environnement.

44

La deuxième partie décrit les phases obligatoires dans la construction d'un Agenda 21 et 13 fiches thématiques donnent des indications sur des portes d'entrée possible dans le dispositif.
Mais cette démarche est difficile. Elle doit obéir à une méthodologie rigoureuse : constitution d'un comité de pilotage, inventaire des actions réalisées, définition des thématiques et élaboration des plans d'actions, mise en œuvre et l'évaluation. D'une durée de trois ans, l'Agenda 21 doit être intégré au projet d'établissement. De ce fait, certaines équipes pédagogiques hésitent. C'est pourquoi la ville d'Angers travaille actuellement à la rédaction d'un guide des acteurs de l'EDD pour faciliter l'accès des enseignants aux multiples ressources présentes sur la ville. Le document, actuellement en cours de finalisation, reprend les 13 thématiques du guide méthodologique, mais de façon beaucoup plus pragmatique. Après avoir donné quelques informations sur la problématique, il présente de façon détaillée les actions possibles sur le territoire. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une fiche de présentation qui précise les objectifs pédagogiques de l'action, le déroulement, le public ciblé, la durée, le coût, le lieu et le porteur de projet. Au total, ce sont près de 200 actions qui sont actuellement recensées. Les actions peuvent être portées par les associations mais aussi les services municipaux car la ville a développé des structures à visée pédagogique qui ne s'adressent pas spécifiquement au public jeune.

Une multiplicité de lieux, pour favoriser les apprentissages de tous

Dans l'objectif de sensibiliser la population aux grands enjeux de la protection de l'environnement et du développement durable, la ville d'Angers a développé une politique qui repose à la fois sur des équipements comme le muséum d'histoire naturelle ou la maison de l'environnement mais aussi sur des espaces aménagés où loisirs et apprentissages se rejoignent. Les services municipaux sont donc très engagés dans les actions de sensibilisation tant auprès des enfants que des adultes. Ainsi, depuis 1990, la maison de l'environnement propose des ateliers dont les thèmes sont variés.

Cela peut aller de la fabrication du pain à une réflexion sur l'avenir des paysages en passant par l'observation des oiseaux nicheurs du lac. La présence d'un jardin est le support d'ateliers autour du jardinage biologique. Au-delà de ces équipements, les services municipaux s'appuient sur les différents espaces de la ville pour sensibiliser le public. On peut observer la place de la nature dans les espaces urbanisés à travers l'atelier *l'arbre dans la ville* ou en visitant les serres municipales. Bien évidemment les espaces naturels sont également valorisés. Ainsi, l'Ile Saint Aubin, site privé de 600 hectares et classé *Natura 2000* vient d'être réhabilité dans le souci de maintenir à la fois les activités agricoles et les équilibres écologiques. Un suivi scientifique ornithologique et hydrologique est prévu. Cet espace est ouvert aux visiteurs comme espace de détente et de loisirs mais aussi de sensibilisation à la protection des espaces fragiles. On y accède en bac après la saison des crues. Un sentier d'interprétation permet une découverte du milieu et conduit à une ferme transformée en guinguette.

La participation des habitants dans la mise en œuvre de la politique municipale

Mais, au-delà des actions spécifiques, c'est toute l'action municipale qui offre un moyen de réfléchir aux grands enjeux locaux et à la façon dont peut se concrétiser une démarche de développement durable. Les instances de participation citoyenne vont donc être des lieux importants de formation. D'une part parce que les habitants ont accès à une information détaillée sur les grands projets présentés par l'équipe municipale, d'autre part parce qu'elles sont des lieux d'échange entre les différents acteurs ce qui permet la confrontation des idées. La loi de 2002 sur la démocratie de proximité oblige chaque commune de plus de 80000 habitants à mettre en place des conseils consultatifs de quartier. Leur fonctionnement est laissé à l'appréciation des maires. La ville d'Angers a constitué dix commissions de quartier. Chaque conseil est composé d'élus désignés par le conseil municipal, du président de la maison de quartier, de représentants d'habitants et d'associations.

46

Il étudie les projets concernant le quartier, émet des avis au maire et peut faire des propositions. La charte des conseils consultatifs de quartiers prévoit dans son article 11 la formation de ses membres. À ces instances par quartier, s'ajoute un conseil local de l'environnement, lieu de dialogue et de veille environnementale. Il est composé d'élus (2 adjoints, 4 conseillers municipaux), de représentants d'habitants issus des conseils consultatifs de quartier (1 par quartier) et des associations agissant au niveau local dans le domaine de l'environnement et de la santé. Sur demande du maire, le conseil formule un avis sur les projets structurants de la ville en matière d'environnement et de lutte contre les pollutions. Des propositions peuvent également être faites au conseil municipal sur les thématiques comme les espaces naturels ou semi-naturels, les espaces cultivés en milieu urbain, les pratiques respectueuses de l'environnement, la qualité du paysage urbain, les déplacements doux en ville. À travers l'exemple de la ville d'Angers, nous avons vu que la mise en œuvre de l'EDD repose sur l'implication des acteurs locaux et permet aux villes de s'engager dans le champ de l'éducation y compris au niveau des orientations pédagogiques. L'importance des moyens développés par la ville d'Angers permet de montrer quelles peuvent être les différentes stratégies pour les villes. Mais, les villes ne sont pas les seules collectivités locales à vouloir s'engager dans le domaine de l'éducation. Les Conseils généraux et les Conseils régionaux vont également s'impliquer dans ce domaine du fait de leurs nouvelles compétences.

47

Territoire et Éducation

La force du réseau des villes éducatrices est de lutter contre les *forces et inerties contre-éducatrices* et de promouvoir une éducation *dans la diversité pour la compréhension, la coopération solidaire internationale et la paix dans le monde*, une éducation *qui devra combattre toute forme de discrimination et permettre la liberté d'expression, la diversité culturelle et le dialogue dans des conditions d'égalité*. Comme l'indique Pilar Figueras, secrétaire générale de l'association internationale des villes éducatrices, *la ville éducatrice est un nouveau paradigme*. Elle participe au changement sociétal en prenant une part active dans la construction d'une société de la connaissance tout en tenant compte des principes du développement durable. Néanmoins sans vouloir gommer le côté novateur de la démarche des villes éducatrices, il nous semble que cette notion doit être questionnée parce que les villes ne sont pas les seules à s'engager et que, plus globalement, c'est le territoire lui même qui prend une place différente dans le champ de l'éducation.

Implication de tous les territoires

Rappelons que depuis les années 1980, une nouvelle gouvernance du système éducatif se met en place (Bouvier, 2007). Les premières lois de décentralisation ont confié aux Conseils généraux la gestion des locaux des collèges et aux Conseils régionaux la gestion des lycées. Les établissements scolaires étant dans le même temps devenus de plus en plus autonomes, de nouvelles relations se sont donc instaurées entre les responsables des établissements et les responsables politiques. Conscients de l'importance du niveau de formation des jeunes dans les dynamiques territoriales, les élus des départements et des régions ont tout d'abord massivement investi dans les locaux scolaires afin que les établissements soient en nombre suffisant. Maintenant, ils se préoccupent également de réussite scolaire et ont élaboré des projets en vue de soutenir les équipes pédagogiques dans leur action. C'est le cas dans le département de l'Oise.

Le Conseil général de l'Oise : un engagement pour la réussite des collégiens.

Les élus départementaux ont élaboré un projet éducatif qui vise à imaginer le collège du troisième millénaire, assurer à tous les élèves l'égalité des chances et offrir aux jeunes les moyens de développer leur autonomie et leur créativité. Dans la brochure de présentation du plan, le vice-président du Conseil général chargé de l'éducation écrit : *Par cet effort sans précédent qu'il engage en matière éducative, le Conseil général entend devenir un partenaire à part entière de la communauté éducative, d'une communauté éducative ouverte à tous, solidaire et agissant de concorde dans le sens d'une plus grande efficacité. Comme toujours, notre démarche sera participative : travaillé en amont avec l'inspection académique et les chefs d'établissement, discuté avec les principaux acteurs de l'éducation dans notre département, le projet éducatif du Conseil général sera présenté à un public plus large dans les mois à venir*. Dans ce plan, les actions EDD ne sont pas oubliées puisque les collèges sont éligibles à un dispositif nommé *Programme jeunes éco-citoyens*. Les équipes éducatives doivent répondre à un appel à projet et, si leur proposition est retenue, elles reçoivent un soutien financier pour trois actions choisies dans une liste proposée par le Conseil général. Une convention triennale est signée entre l'établissement et la collectivité, mais le projet doit être réévalué chaque année. La première année, l'exposition *Oise, planète précieuse* est obligatoirement présente dans le collège pendant deux semaines. Conçue en partenariat avec l'inspection académique et l'agence de l'environnement de Picardie, elle est une action phare du programme. Une série de douze panneaux retrace la journée d'une collégienne et introduit les thématiques de l'habitat avec les énergies et l'eau ; la mobilité avec le risque climatique et l'accessibilité ; la consommation avec les déchets ménagers et le commerce responsable ; la gouvernance avec la démocratie participative, l'éco-citoyenneté et le développement durable ; le patrimoine avec le territoire et la biodiversité.

Un animateur est présent sur place et propose des ateliers aux élèves pendant le temps scolaire. Cette demande forte des collectivités locales pour s'impliquer dans la question de l'éducation concerne également les structures intercommunales dans les espaces ruraux.

Éducation et développement local

André Chambon a montré, en s'appuyant sur l'étude de deux territoires, que les pays (tels que définis par la loi Voynet de 1999) avaient un rôle important à jouer en matière d'éducation (Chambon, 2006). Dans le même ordre d'idée, la caisse des dépôts et consignations avait, dès 1997 conduit une recherche-action visant à donner aux élus locaux des territoires ruraux des outils pour renforcer leur partenariat avec les établissements scolaires. Les objectifs sont clairement définis : Les collèges et lycées *concentrent des enjeux essentiels pour amplifier et donner de nouvelles forces au développement local. Ils constituent le plus formidable réseau de formation disséminé dans le milieu rural et sont souvent les derniers points d'ancrage des jeunes sur leur territoire. À ce titre, l'intérêt que devraient y porter les responsables locaux est multiple. Le devenir de ces territoires est en partie concentré dans ces établissements. C'est en leur sein que se préparent les générations nouvelles de la militance locale, des acteurs et des responsables locaux. C'est pourquoi il est important que les responsables locaux cherchent à offrir à ces établissements des ouvertures pour que le corps pédagogique avec des élèves participe et s'implique dans des projets, dont les champs d'activité sont très larges. L'intérêt est double car c'est une façon aussi de mobiliser le potentiel intellectuel et d'intervention qui fait trop souvent défaut dans les capacités dont peuvent se doter les territoires pour réfléchir et agir sur le terrain* (Caisse des dépôts et consignation & Fédération des PNR, 1997, p. 8). Nous avons considéré jusqu'à présent ce mouvement vers le local dans son aspect politique. Mais la place nouvelle donnée au territoire ne se résume pas à cela puisque c'est un autre regard que nous portons désormais sur nos lieux de vie.

50

Un autre regard sur le territoire

La construction de l'école républicaine avait un impératif : construire l'unité nationale. Pour gommer les disparités régionales, les programmes ne pouvaient être que nationaux diffusant à tous les enfants les mêmes contenus. Aujourd'hui, dans le contexte de la mondialisation, de la construction d'instances supra-nationales, les États perdent de leur importance et avec eux la référence au territoire national. Les politiques locales sont renforcées. Elles cherchent à valoriser les particularités et l'on assiste à une renaissance de l'idée de territoire, au sens d'un bassin de vie, possédant une histoire commune, un destin commun qui se concrétise autour de projets devenus les outils de l'action publique. Bien évidemment l'éducation n'échappe pas à ce mouvement et l'espace local peut de plus en plus être intégré dans le programme pédagogique.

L'éducation au développement durable : l'établissement et son environnement

Au-delà du soutien fort des collectivités locales, on voit se formaliser une autre conception du territoire dans les projets éducatifs puisque la compréhension des enjeux du territoire peut désormais compléter les programmes nationaux. La circulaire de 2007 sur l'EDD précise que : *Le travail dans les disciplines peut s'appuyer sur des exemples, des situations, des études de cas, des problématiques identifiées sur le territoire de l'établissement, à différentes échelles, la commune, le département, la région. Ainsi, la construction des contenus, des concepts précisés dans les programmes nationaux pourra se faire en mettant en parallèle une meilleure compréhension du territoire, des ses enjeux et des caractéristiques de son développement. Menée à plusieurs disciplines, cette démarche permettra en outre de comprendre la complexité des situations, de former à l'exercice local de la citoyenneté ; la proximité favorisant l'intérêt des élèves et les possibilités d'initiatives concrètes*. Bien évidemment, toutes les écoles ne sont pas aujourd'hui engagées dans des démarches de développement durable. Mais là où des projets se concrétisent, ils s'appuient soit sur l'établissement scolaire (démarche éco-responsable) soit sur l'environnement de l'établissement.

Le guide des actions EDD d'Angers, montre qu'une grande partie des activités se déroule à l'extérieur des locaux scolaires dans des espaces naturels, près des mares et rivières. Mais, l'aspect économique du territoire n'est pas ignoré non plus. Dans les projets autour de l'eau, la visite de la station d'épuration ou du centre de traitement de l'eau est - dans beaucoup d'écoles - devenue un passage obligé.

L'éducation au territoire

Cette idée d'appuyer le projet éducatif sur le territoire n'est pas nouvelle et il faut ici revenir sur la notion d'éducation au territoire telle qu'elle s'est mise en œuvre dans les Parcs Naturels Régionaux (PNR). Depuis leur création en 1967, l'éducation est au cœur de la mission des parcs. Le décret n°94-765 du 1er septembre 1994 leur confère la mission *d'assurer l'accueil, l'éducation et la formation du public*. S'ils ont chacun développé cette mission de façon différente, ils ont défini collectivement ce que peut être une éducation au territoire : *l'éducation au territoire implique la connaissance des patrimoines naturels et culturels, la prise en compte de leur préservation et plus globalement la gestion du territoire dans toutes ses composantes, géographiques, institutionnelles et humaines... l'enjeu étant d'inciter les jeunes à être acteurs de leur territoire*. En 2001, la fédération des PNR signe avec le Ministère de l'Éducation nationale une charte pour l'éducation à l'environnement et au territoire afin de clarifier les modalités du partenariat. En 2002, le service éducatif du parc et marais d'Opale structure un réseau local d'écoles éco-citoyennes. L'appel à projets fait pour recueillir les candidatures des écoles ressemble à ceux faits par les collectivités locales. L'école doit s'inscrire dans trois des cinq thématiques proposées par le parc : explorer le territoire, préserver les ressources de la planète, améliorer le cadre de vie à l'école, apprendre la citoyenneté à l'école, réaliser des actions de solidarité. Au sein des parcs, un changement s'opère dans la conception de l'éducation au territoire.

Lors d'un entretien avec la responsable du service éducation du PNR des boucles de la Seine Normande, celle-ci constate : *on voit effectivement une évolution assez forte. C'est-à-dire que ce n'est plus le parc en tant qu'institution qui est détenteur du savoir et qui le donne, c'est plutôt le territoire qui s'offre et l'institution qui donne les moyens d'offrir ce territoire et de se rendre compte de la richesse qui s'y trouve dans tous ses domaines*. Pourrait-on parler de territoire apprenant ?

Vers une définition du territoire apprenant

Alain Vulbeau pour illustrer ce qu'il définit comme l'éducation tout au long de la ville (Vulbeau 2009) rappelle qu'à côté du dispositif de ville éducatrice dont la ville symbole est Barcelone, il existe aussi la notion de ville apprenante représentée par Montréal. S'inscrivant dans la problématique de compétitivité économique, Kurt Larsen développe quant à lui l'idée de régions apprenantes (Larsen, 2009). Pour la France, il donne l'exemple de la région de Poitiers qui s'est engagée dans une stratégie de développement autour des techniques de communication. Grâce au projet du futuroscope, elle a réuni sur un même lieu des activités de recherche, d'enseignement et de loisirs et a ainsi pu développer un réseau d'entreprises spécialisées. On commence également à parler de territoire apprenant. Nous pensons qu'effectivement, comme nous avons pu parler d'organisation apprenante, nous pourrions parler de territoire apprenant, mais il faudrait préciser cette notion. Pour cela, nous pourrions reprendre la notion d'apprenance telle qu'elle est définie par Philippe Carré : *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expériencielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* (Carré, 2000). Celui-ci, à partir des travaux de Bernard Charlot (1997), montre l'évolution en cours dans les rapports au savoir.

53

Pour lui, dans tous les contextes, l'individu est placé en situation d'apprentissage. L'EDD en s'appuyant sur une nouvelle vision du territoire, en proposant de fonder l'action sur des observations et des diagnostics, en donnant un rôle actif aux élèves et aux citoyens, participe par la construction de démarches collectives d'apprentissage à ce renouvellement de la transmission du savoir.
Les collectivités locales savent qu'aujourd'hui, dans un contexte de crise, des politiques de formation ambitieuses, y compris au sein des établissements scolaires, sont indispensables pour apporter le dynamisme nécessaire au développement du territoire. En effet, dans une économie basée sur la connaissance, où l'adaptation aux évolutions du monde doit être permanente, les individus les moins formés, et en particulier les jeunes, sont les premières victimes de la précarité. De plus, un niveau insuffisant de formation freine l'installation des entreprises et donc la création d'emplois. Nous avons vu, grâce à l'exemple de la ville d'Angers, la façon dont une ville peut s'impliquer dans le champ de l'éducation au travers de la nouvelle politique d'éducation au développement durable qui se développe depuis 2002 et qui est désormais inscrite dans la loi. Les autres collectivités locales s'engagent également comme le montre le Conseil Général de l'Oise qui a élaboré un plan éducatif départemental très ambitieux. Constatant que les intercommunalités elles-mêmes revendiquent le renforcement de leur partenariat avec les établissements scolaires, on peut en déduire que le mouvement des villes éducatrices révèle un mouvement plus profond qui émane de tous les territoires dans le cadre d'un renforcement du pouvoir local. L'éducation au développement durable est porteuse d'une vision de l'école ouverte sur le territoire où tous les acteurs de la communauté éducative ont leur place. Les collectivités locales engagées dans des démarches de développement durable vont attacher une grande importance à la formation, développer une éducation citoyenne et conduire des politiques incitatives en direction des établissements scolaires. Cette dynamique pourrait aboutir à la construction de projets éducatifs locaux construits par tous les acteurs à partir du territoire et pour tout le territoire.

54

C'est déjà le cas, pour la communauté urbaine du Grand Lyon. Réfléchissant aux savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Edgar Morin dit qu'il *est nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe* (Morin, 2000, p.12). Or, seule l'observation à partir du territoire peut nous montrer la complexité des situations dans un monde où nous devons concilier le développement économique, la protection de l'environnement et le développement social. Il faudrait développer l'idée d'un territoire apprenant pour analyser finement la façon dont il intervient dans les processus d'apprentissage.

Bibliographie

Bouvier A., *La gouvernance des systèmes éducatifs,* Paris, Puf, 2007.

Charlot B. (dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux,* Paris, Armand Colin, 1994.

Charlot B., *Du rapport au savoir,* Paris, Économica, Caisse des dépôts et consignations et fédération des parcs régionaux, 1997.

Carré P., *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir,* Paris, Dunod, 2005.

Chambon A., *Pays et éducation : une rencontre à venir : Vienne-Cantal/Corrèze*, Paris, l'Harmattan, 2006.

Dussaux M., L'éducation au développement durable, nouvelle politique éducative locale ? in M-C Zélem, O. Blanchard & D. Lecomte, *Le développement durable de l'école au campus,* Paris, l'Harmattan. 2010.

Larsen K., Villes apprenantes, la nouvelle recette du développement régional, *L'observateur de l'OCDE*, 2009.

http://www.observateurocde.org/news/printpage.php/aid/25/_AB_Villes_apprenantes__BB,_la_nouvelle_recette_du_d_E9veloppement_r_E9gional.html

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.

Riondet B., *Clés pour une éducation au développement durable,* Paris, Hachette, 2004.

Serre N., *L'Agenda 21 pour un établissement éco-responsable*, Paris, CRDP/Hachette, 2006.

Vulbeau A., L'éducation tout au long de la ville, in G. Brougère & A-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p.43-53. 2009.

La participation des enfants et des parents au cœur des politiques éducatives

Frédéric Jésu

Les ambitions et la stimulante complexité de l'éducation

Mes expériences de médecin, pédopsychiatre de service public depuis plus de 30 ans, de consultant depuis bientôt 20 ans auprès de plusieurs villes et départements pour la mise en œuvre de leurs politiques auprès des enfants, des jeunes et des familles, de militant associatif depuis 15 ans dans le domaine des droits de l'enfant et dans celui de l'éducation populaire, mais aussi de fils, depuis toujours, puis de père et désormais de grand-père m'ont conduit à quelques considérations générales sur l'éducation.

La santé et l'éducation sont les deux principaux piliers de l'épanouissement des personnes, et en premier lieu des enfants, comme du développement des sociétés. La santé ne se résume pas à l'absence de maladie ; elle résulte certes de caractéristiques individuelles, mais aussi et surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant. L'éducation combine quant à elle des fonctions tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission et d'instruction, et au total d'émancipation. C'est pourquoi tous les adultes concernés par la présence ou la proximité d'enfants devraient promouvoir et mettre en œuvre, au quotidien et en tous lieux, une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois objectifs :

- protéger, mais sans enfermer ;
- instruire par l'initiation au plaisir partagé de la découverte et de l'apprentissage, plutôt qu'aux seuls moyens de la contrainte et de la logique de compétition ;
- élever et non pas dresser les enfants, c'est-à-dire savoir se mettre à leur hauteur pour mieux accompagner leur croissance et l'exercice progressif de leur citoyenneté.

Réussir à la fois à protéger et à émanciper les enfants consiste, à tous les âges, à leur tenir la main en même temps qu'à la leur lâcher. Cette contrainte paradoxale s'adresse en premier lieu aux parents mais aussi à tous les autres éducateurs, professionnels ou non. Atteindre cet objectif complexe et délicat ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée à la responsabilité des seuls parents, ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels, mais à un ensemble d'acteurs.

Qui sont les acteurs de l'éducation ?

Pour identifier les acteurs de l'éducation, il suffit de dresser la liste des principaux temps et des principaux espaces qui y sont consacrés. On observera alors que l'intrication de ces temps et de ces espaces, voire de ces espaces-temps, met en évidence la multiplicité des acteurs impliqués ainsi que la nécessité et l'importance de leurs coopérations.

Les différents temps éducatifs

Les temps éducatifs familiaux, habituellement vécus chaque jour, semaine, mois et année de 0 à 18 ans (âge considéré en droit comme celui de la fin de l'enfance).
Les temps éducatifs institutionnels consacrés à l'accueil de la petite enfance, de la naissance à 3 et parfois 6 ans.
Les temps éducatifs institutionnels et, notamment scolaires, de 3 à 16 ou 18 ans.
Les temps éducatifs périscolaires encadrés (transports, accueil et restauration scolaires, études surveillées, aides aux devoirs, « accompagnement éducatif » en milieu scolaire, activités relevant du dispositif de « réussite éducative » hors des établissements scolaires).
Les temps libres consacrés aux loisirs éducatifs (récréatifs, culturels, sportifs) extrafamiliaux, encadrés ou non (quand ils ne le sont pas, l'enfant ou le collectif d'enfants peut être à lui-même, dans certaines conditions, son propre éducateur).
Les temps d'ennui et de sommeil ne sont *a priori* pas éducatifs, mais les rythmes qui les structurent ont des effets sur les conditions de l'éducation.

58

Les différents espaces éducatifs

L'espace de la famille, composé au moins des parents et de la fratrie, sous ses multiples formes (foyers conjugaux, séparés, monoparentaux, recomposés, etc.) et en ses multiples périmètres (grands-parents, oncles et tantes, etc.).

Les espaces d'accueil de la petite enfance, collectifs ou familiaux.

Les espaces scolaires (de l'école pré-élémentaire au lycée, au centre de formation des apprentis, etc.).

Les espaces constitués par les établissements et services socio-éducatifs, médico-éducatifs ou médico-pédagogiques spécialisés, souvent oubliés dans l'inventaire des ressources éducatives d'un territoire.

Les espaces périscolaires (transports et restauration, cour de récréation, lieux de tenue des actions de soutien et d'accompagnement scolaires et aide aux devoirs, etc.).

Les espaces de loisirs institutionnalisés (dits extrascolaires) : centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances avec hébergement, autres espaces dédiés aux pratiques récréatives, culturelles, sportives, etc.

Les espaces publics ouverts (squares, jardins, rues, etc.) sous certaines conditions d'aménagement ou de présence de professionnels de l'animation ou de l'éducation.

Ce que l'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs donne à voir des acteurs de l'éducation.

Les temps éducatifs sont souvent répartis sur plusieurs espaces éducatifs, par exemple :

- le temps dédié au travail scolaire se déroule surtout à l'école, mais aussi en famille, dans les locaux d'une association ou du centre social de proximité ;
- les temps libres sont vécus surtout en famille, mais aussi dans les équipements de loisirs récréatifs, culturels ou sportifs, dans les espaces publics non ou peu aménagés ;
- les temps de sommeil sont surtout pris en famille, mais aussi à la crèche, en classe pré élémentaire de petite section… parfois même pendant les cours !

59

On observe au passage que :

- la famille est l'espace où l'enfant passe le plus de temps, en durée cumulée de sa naissance à ses 18 ans, mais aussi en types et en contenus de temps ;
- de proches constats peuvent être dressés, surtout en milieu urbain, pour ce qui concerne le territoire communal : outre les logements où il réside en famille, les différents équipements et espaces ouverts de la commune constituent l'essentiel du cadre de vie de l'enfant[1].

L'inventaire des divers temps éducatifs doit être affiné, dans l'intérêt même de l'enfant, selon que l'on se réfère :

- aux grandes phases en lesquelles se découpe l'enfance, de 0 à 18 ans, souvent déterminées par le parcours scolaire, et aux modalités de passage de l'une à l'autre ;
- aux rythmes annuels, hebdomadaires ou journaliers de l'enfant, le rythme étant d'ailleurs une façon qu'ont les adultes d'organiser, et les enfants de percevoir, les rapports entre l'espace et le temps.

L'inventaire des divers espaces éducatifs permet quant à lui :

- de renouer avec le sens large du concept d'éducation (qui ne se résume ni à l'éducation familiale, ni à l'Éducation nationale) ;
- de souligner et d'identifier à cette occasion la diversité des acteurs de l'éducation ;
- de prendre conscience de la fréquente proximité géographique de ces acteurs ;
- de s'interroger de ce fait sur la pertinence de leurs cloisonnements, qui n'est pas toujours bénéfique pour les enfants ni même pour les adultes, surtout lorsqu'elle suscite des querelles de territoires et des rivalités.

---

[1] La famille peut d'ailleurs être considérée à plus d'un titre comme la plus petite des collectivités territoriales, la taille des autres collectivités de référence croissant en même temps que l'enfant ; de la famille pour le nouveau né, à la commune pour l'écolier, au département pour le collégien jusqu'à la région pour le lycéen.

60

Enfin, certaines visées ambitieuses traversent et relient opportunément les espaces et les temps de l'éducation et peuvent donc en rapprocher les acteurs.

Par exemple :

- le fait de considérer le cadre, la nature et la qualité de l'accueil (des enfants, des jeunes, mais aussi des parents) comme des préalables et/ou des composantes de l'action éducative ;
- la recherche de meilleures accessibilités - géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc. - des ressources éducatives ;
- l'existence ou la création de passerelles, voire d'équivalents de rites de passage, entre les espaces et les temps éducatifs (autour par exemple de l'admission en crèche, de la première scolarisation, de l'entrée au CP, de l'entrée au collège, de l'orientation en fin de collège, etc.) ;
- les distinctions et, surtout, les articulations opérées entre les approches tous publics (toutes conditions, voire tous âges) et les approches spécialisées de l'éducation ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des parents au sein de l'action éducative ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des enfants et des jeunes au sein de l'action éducative.

J'ai évoqué dans un premier temps les grands enjeux et les principales finalités, en même temps que la complexité, de l'éducation. J'ai ensuite décrit les temps en lesquels elle se déploie et se décompose, pendant 18 ans, pour chaque enfant. J'en ai simultanément dressé le cadre, qui est réparti pour l'essentiel entre la sphère privée des familles et la sphère publique ou parapublique de l'ensemble des institutions, services et équipements à vocation éducative présents sur leur proche territoire de vie. J'ai fait apparaître, à ces occasions, la silhouette des principaux acteurs : enfants et jeunes, parents et familles, professionnels, intervenants associatifs, élus locaux.

Il s'agit maintenant de faire place à un scénario de choix qui peut fédérer et mobiliser ces acteurs, à savoir le Projet Éducatif Local. Et de mentionner à ce propos l'éthique, les méthodes et les postures propres à la démarche de coéducation qui peuvent les guider au fil de ce processus, afin de mieux insister sur la place et le rôle que peuvent y tenir les acteurs tout particulièrement concernés que sont par définition les enfants et les parents.

Le Projet éducatif local

Définition et objectifs généraux d'un Projet Éducatif Local (PEL)

Le PEL consiste à impulser, à l'échelle d'un territoire - en général une commune ou une communauté de communes - une dynamique collective permettant d'améliorer de manière durable les conditions et les contenus de l'éducation des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre l'ensemble des acteurs (parents, élus locaux, professionnels des collectivités locales, de l'Éducation nationale et des autres services de l'État, associations, institutions diverses) qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré.

Il s'agit de se doter d'un cadre commun permettant de renforcer la cohérence des initiatives prises et à prendre sur ce territoire :

- tout d'abord en approfondissant et en étendant la réflexion sur les valeurs éducatives à partager entre les différents acteurs, sur le sens des actions qu'ils mènent séparément et de celles qu'ils pourraient mener ensemble, sur les évolutions attendues des pratiques des uns et des autres et des relations établies entre eux ;
- puis en initiant une démarche de concertation, d'analyse et de construction collective de projet afin de garantir la pertinence, l'accessibilité et la continuité des actions et des dispositifs proposés et, le cas échéant, d'en proposer de nouveaux ;

- en renforçant enfin la qualité du pilotage et de l'évaluation des actions existantes ou mises en oeuvre à l'échelle du territoire et des communes ou des quartiers qui le composent.

Le PEL désigne, en pratique, à la fois un mouvement conjugué et les différents résultats de celui-ci. La démarche engagée consiste à organiser des rencontres et des concertations constructives :
- « horizontalement », entre l'ensemble des acteurs locaux du champ éducatif, au sens le plus large du terme, et à le faire quels que soient leurs compétences et leurs niveaux d'intervention - donc, en théorie, sans exclure les familles, c'est-à-dire les parents, ainsi que les enfants et les jeunes eux-mêmes ;
- mais aussi « verticalement », entre les acteurs de proximité (par exemple au niveau d'un quartier) et ceux qui, à un niveau plus central, organisent les cadres communs au territoire concerné par le PEL (la commune ou l'intercommunalité)

Les principales étapes de la démarche et les principaux résultats escomptés du PEL au bénéfice des uns et des autres des acteurs impliqués visent à les rendre aptes, ensemble et progressivement :

- à mieux se connaître et mieux se reconnaître dans leurs places et rôles spécifiques ;
- à tenter de construire une vision commune pour guider l'action éducative locale et pour mettre à son service la complémentarité de leurs contributions respectives ;
- à ne pas céder pour autant à la tentation de créer une coalition indifférenciée des adultes ni à celle de procéder à une sorte d'encerclement éducatif des enfants ou encore, dans un autre registre, à la tentation de promouvoir une approche consumériste des ressources éducatives ;

- à se mobiliser au contraire autour d'objectifs volontaristes et d'initiatives favorables à la continuité des temps éducatifs, à la cohérence des espaces éducatifs et à l'amélioration des cadres et conditions de vie, d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation des enfants et des jeunes ;
- à identifier à cet effet les moyens, les ressources et les actions déjà en place, à en évaluer la pertinence, l'efficacité et la coordination, à renforcer ou organiser l'information et l'accessibilité les concernant ;
- à définir enfin ce qu'il convient de créer ou de développer pour réduire les carences ou les dysfonctionnements et, si possible, pour pallier les manques identifiés.

La démarche du PEL se traduit alors par la discussion et l'adoption d'un document :

- qui s'appuie sur les étapes précédentes et qui présente les constats qu'elles ont permis de dresser, les enjeux repérés et les axes mobilisateurs des propositions susceptibles d'être concrétisées ;
- qui définit, sur ces bases, les thèmes, les objectifs, les engagements et les programmations de processus et de moyens – humains, matériels et financiers – d'un certain nombre d'actions, voire de services et d'équipements, correspondant à ces propositions ;
- qui prévoit les modalités concrètes et aussi participatives que possible de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des décisions prises à ce sujet.

64

Le PEL comme support privilégié de la coéducation en action

On repère assez bien, à plusieurs étapes de la démarche ainsi initiée par un PEL, la nécessité de solliciter et de disposer de l'expertise éclairée et éclairante des acteurs éducatifs que représentent, entre autres, les parents, les enfants et les jeunes. La réussite du PEL est subordonnée au fait que les réponses de service public et associatives, loin de ne constituer qu'une « offre » de services, soient initialement co-conçues et co-construites avec les parents et les enfants dans une démarche citoyenne, co-éducative et de développement social, et surtout qu'elles soient perfectionnées dans la durée en lien actif avec eux.

Il convient certes de promouvoir un processus ouvert de projet dans la relation entre partenaires politiques, institutionnels et associatifs, et de le faire en vue de la définition et de l'explicitation collectives des objectifs poursuivis, de la formulation d'engagements réciproques, de l'adoption de modalités partagées de suivi et d'évaluation des actions. Mais il convient tout autant que les réponses et les actions proposées avec et pour les familles privilégient, au fil de ce processus, une participation effective de leur part non seulement aux phases de leur co-conception et de leur co-construction, mais aussi à celle, plus longue et plus exigeante, de leur co-évaluation.

Il existe une définition théoriquement simple de la coéducation : *la coéducation est l'éducation donnée ou reçue en commun* (Larousse du XXe siècle, 1929).

La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée nouvelle. De fait, l'idée de donner ou recevoir quoi que ce soit en commun s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies, face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants – dont on mesure aujourd'hui les limites - et face aux primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, ou de la réussite éducative de tel ou tel élève en difficulté sur les progrès de l'ensemble des enfants d'une classe ou d'une école.

De nombreuses interactions éducatives, et potentiellement co-éducatives, se manifestent pourtant au quotidien et dans la proximité : entre les adultes (parents, grands-parents, habitants, professionnels, associations, élus, etc.) dans le cadre des PEL mais aussi d'une foule de micro-projets[1] négligés par les médias ; entre les adultes, les enfants et les jeunes, au sein notamment des associations et dans les circonstances de la vie locale ; et entre les enfants et les jeunes eux-mêmes, au-delà des différences d'âge, de sexe et de culture, sans qu'ils le fassent toujours savoir.

Identifier et valoriser la réalité de ces interactions peut permettre de les estimer comme autant d'occasions dont leurs protagonistes se dotent discrètement pour mieux se connaître plutôt que s'accuser ou s'agresser - quitte à confronter leurs points de vue ; pour chercher à mettre ces échanges au service d'une approche partagée voire solidaire de la complexité de l'éducation, telle qu'ils la constatent chaque jour et à tout propos ; pour faire valoir leurs aspirations, leurs contributions et leurs contraintes propres en ce domaine tout en prenant conscience de celles des autres ; et au total pour considérer avec plus de confiance et de sérénité et comparer plus ouvertement les recherches brouillonnes de convergence et de coopération qu'ils effectuent malgré leurs différences de statuts ou de générations. C'est en tous lieux et en toutes circonstances que la propension à la co-éducation est fondée à se faire jour. Y compris, et peut-être surtout, à bas bruit.
Il devient ainsi possible d'ouvrir aux réalités actuelles, plutôt que de clore ou de rigidifier au motif de visions nostalgiques ou dépassées, des questions telles que : qui est légitime pour piloter tel ou tel aspect de l'éducation globale des enfants (au-delà des seuls aspects juridiques de répartition des compétences) ? Quand le faire (au regard de la diversité

[1] Dans le cadre par exemple : aux niveaux départemental ou infra-départemental, des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) ; au niveau communal, des centres sociaux, des maisons de quartier et autres équipements d'initiative municipale ; au niveau infra-communal, des Programmes de réussite éducative (PRE) ; etc.

des temps éducatifs) ? Où le faire (au regard de la diversité des espaces éducatifs) ? Et, surtout, comment le faire, c'est-à-dire à quelles conditions, notamment éthiques et politiques, avec quelles méthodes et avec quels outils ?

Enjeux de la coéducation, avec les familles, dans le cadre du PEL

La démarche co-éducative est porteuse de trois enjeux majeurs : un enjeu politique, un enjeu pratique, éthique et méthodologique, et un enjeu de société. C'est en large partie sur elle, et sur la dynamique participative et délibérative à laquelle elle invite les parents, les enfants et les jeunes sur la durée, que repose la dimension processuelle et structurante - plutôt qu'évènementielle et promotionnelle - d'un PEL.

L'enjeu politique consiste en ce que la coéducation peut favoriser une prise de conscience civique progressive, suivie d'engagements collectifs réels quand elle vient guider, entre parents et professionnels, un projet d'accueil et d'éducation – au sens large – des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Encore faut-il que des décisions politiques permettent d'en inscrire sincèrement et solidement l'esprit dans le droit commun, dans la volonté de partage des compétences et dans les pratiques locales. La coéducation constitue alors la base conceptuelle et opérationnelle d'une re-socialisation et même d'une re-politisation du champ éducatif.

L'enjeu pratique, éthique et méthodologique découle du précédent, et il s'applique notamment aux démarches de PEL. Il s'agit de constituer et d'ouvrir une ou plusieurs tables rondes de co-éducateurs effectifs ou potentiels, et de rendre de la sorte ceux-ci co-producteurs et co-évaluateurs de la décision publique. Encore faut-il respecter un certain nombre de principes de constitution et de fonctionnement de ces tables rondes, aux phases notamment de concertation initiale, de recueil des points de vue, des aspirations et des propositions mais aussi aux phases d'action et d'évaluation. Deux grands principes relatifs à la participation et quatre autres relatifs aux modalités d'échanges peuvent être identifiés.

67

Principe d'exhaustivité

À l'occasion par exemple de l'élaboration et du suivi du PEL, les élus municipaux peuvent et devraient inviter aux tables rondes des échanges l'ensemble des acteurs locaux exerçant une responsabilité en matière d'éducation des enfants : cadres des administrations municipales - mais aussi départementales et régionales - concernées et des administrations partenaires (notamment des services extérieurs de l'État, de la CAF, de la MSA), professionnels de tous grades des services relevant de ces administrations, large sélection de militants et d'intervenants associatifs, conventionnés ou non par les pouvoirs publics. Aussi, bien entendu, des parents, mères et pères de toutes conditions, selon des modalités et grâce à des choix - de jours, d'heures, de lieux, de vocabulaire employé, etc. - favorisant vraiment leur présence et leur implication ou tout du moins celles de leurs représentants, ce qui suppose de veiller aussi à ce que ceux-ci soient suffisamment représentatifs.

Principe de participation des enfants et des jeunes

Ceux-ci sont les premiers concernés, à court et long terme, par les décisions prises dans un contexte de coéducation, et ils peuvent y apporter leurs propres expertises et propositions. Ils peuvent et devraient donc être associés aux échanges et aux projets, selon des modalités adaptées à leurs âges, à leurs degrés de discernement et à leurs contextes de vie, et ceci en application de l'esprit et de la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant (adoptée par l'ONU le 20 novembre 1989, et ratifiée l'année suivante par la France). Dans l'idéal, la place des enfants et des jeunes se trouve bien autour des tables rondes, auprès des adultes qui y siègent à leur propos, et non pas comme on le dit souvent au centre des préoccupations et des projets de ces adultes, seul l'intérêt supérieur des enfants – et non pas leurs personnes - pouvant occuper une telle place.

68

Principe de cohérence

Chaque co-éducateur sait qu'il représente une ressource pour tous les autres, et réciproquement, et qu'il partage avec eux des objectifs de mise en commun des observations, des valeurs, des aspirations et des propositions formulées autour de la table. Il sait qu'il est de ce fait légitime dans ses contributions à l'élaboration et, selon les cas, à la mise en œuvre puis à l'évaluation collective des décisions réalistes pouvant résulter de ces délibérations.

Principe de non confusion des rôles

Ce principe est étroitement lié au précédent. Chaque co-éducateur est à sa place, qui est à la fois distincte et aussi complémentaire que possible de celle de chacun des autres.

Principe de transparence

Chacun voit et entend les autres autant qu'il est vu et entendu d'eux et chacun finit par disposer, pour l'essentiel, des mêmes informations que tous les autres.

Principe d'absence de hiérarchisation et d'absence de stigmatisation

Aucun point de vue exprimé n'a, explicitement ou implicitement plus de valeur ou de légitimité que les autres. Aucun point de vue ne peut être disqualifié *a priori* au motif des caractéristiques sociales, culturelles, de genre ou d'âge de qui le formule.

L’enjeu de société, enfin, résulte de ce que la démarche co-éducative peut fournir des perspectives tangibles aux aspirations contemporaines, plus ou moins reconnues et assumées comme telles, à la démocratisation des relations éducatives de proximité :

- au sein des familles, certes, entre pères, mères, enfants, beaux-parents, grands-parents, etc. ;
- au sein, bien entendu, des services et des établissements à vocation éducative, entre adultes, entre enfants et adultes ainsi qu’entre enfants eux-mêmes ;
- mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles - parents et enfants - et ces institutions.

La participation des enfants et des jeunes à la dynamique des Projets Éducatifs Locaux

La Convention internationale des droits de l’enfant stipule, en son article 12 :

1. Les États parties garantissent à l’enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l’intéressant, les opinions de l’enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

2. À cette fin, on donnera notamment à l’enfant la possibilité d’être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l’intéressant, soit directement, soit par l’intermédiaire d’un représentant ou d’un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

L’article 5 comporte quant à lui une double dimension dont la prise en compte dans les pratiques et les politiques éducatives introduit : d’une part une obligation, mentionnée dans plusieurs autres articles, de respect du rôle premier des parents et des familles dans la protection et l’émancipation des enfants ; et d’autre part la reconnaissance, essentielle, du caractère évolutif des capacités de chaque enfant à comprendre et faire valoir l’exercice de ses droits en son propre nom.

70

Reconnaître les enfants comme de possibles experts et acteurs de leur cadre de vie, comme des partenaires incontournables de l'action publique d'intérêt général et mobilisables comme tels sur les sujets qui les concernent, voire comme associés à la maîtrise d'ouvrage d'une certaine forme de gestion urbaine de (grande) proximité : voici donc autant d'enjeux accessibles, et singulièrement alternatifs aux images négatives instillées depuis trop longtemps à l'encontre, par exemple, des jeunes des quartiers.

Ces enjeux sont aujourd'hui susceptibles d'inspirer de nouveaux chantiers municipaux en matière de coéducation à la citoyenneté et de formation précoce à la pratique de l'expérimentation, de la proposition, de l'argumentation et de la négociation non plus seulement dans l'espace privé de la vie familiale, mais aussi dans les espaces publics de proximité.

À la lumière des différentes considérations ci-dessus formulées à propos des PEL, on mesure que ceux-ci figurent aujourd'hui parmi les expressions les plus concrètes et les plus stimulantes de l'ensemble des démarches et des enjeux relatifs à la coéducation, à l'échelle tout du moins du territoire des communes ou des intercommunalités qui les initient et les font vivre.

Cette dynamique co-éducative peut et doit donc aujourd'hui s'ouvrir aux enfants et aux jeunes au fur et à mesure que s'éveillent leur conscience du monde et de la vie collective et leur discernement quant aux opportunités mais aussi aux contraintes qui en résultent.

La dynamique, méthodique et processuelle, du PEL fournit aux enfants et aux jeunes des occasions réelles et appropriées à leurs âges de participer, aux côtés des différents adultes concernés, à l'état des lieux de ce qui détermine les conditions de leur éducation, d'émettre des propositions recevables à ce sujet et de coopérer, de façon adaptée et accompagnée, à leur concrétisation.

Elle rejoint en cela d'autres occasions - telles que les instances de la vie scolaire, les conseils municipaux d'enfants et de jeunes - de les aider à construire leur citoyenneté, d'expérimenter la pratique de la démocratie participative et délibérative, et de le faire dans un climat de confiance et de respect mutuels singulièrement régénéré par leur présence.

Elle leur propose en d'autres termes d'emprunter très tôt, avec les adultes qui les y invitent, une route rassurante et prometteuse menant, au-delà du seul projet, vers ce qui peut y contribuer.

72

Les villes éducatrices: une réponse au lien entre territoire et éducation ?

Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré

Barcelone : 1ère ville éducatrice

Tout a commencé à la fin de la dictature franquiste en Espagne. La ville de Barcelone se situait alors dans un processus de reconstruction urbaine, après une longue période de dictature ayant entraîné, entre autres, la perte collective d'ambition et d'amour-propre (Pasqual, 2008). Tout ou presque était à refaire. Il ne s'agissait pas de construire une ville, mais de la refaire à partir des moyens existants.

C'est à partir de la fin des années 1970 que Barcelone se lança dans un nouveau développement urbain et culturel afin de retrouver les valeurs des années 1930. Les personnes ayant connu la période de dictature étaient conscientes de la nécessité de renouer avec la tradition démocratique. Cette génération a été influencée par le mouvement de l'Institution Libre d'Enseignement qui reste le symbole d'une tentative pédagogique agissant pour la défense de la liberté d'enseignement et refusant l'alignement sur un quelconque dogme religieux, politique ou moral. La reconquête de la démocratie se fera en Espagne en 1975 avec la mort du dictateur Francisco Franco. Ainsi le peuple espagnol put renouer avec la tradition démocratique que la dictature de Franco avait interrompue de manière sanglante. De même, Barcelone récupéra son statut de capitale autonome de la Catalogne et continua alors à croître tant au niveau culturel qu'industriel. Il faut relever que Barcelone bénéficie d'une longue tradition municipale d'intervention dans le champ de l'éducation, enracinée dans la spécificité linguistique et nationale de la Catalogne et dans un intérêt constant de la société catalane pour la recherche et l'innovation pédagogique. La ville de Barcelone, a toujours été animée par des mouvements se revendiquant de méthodes alternatives d'éducation.

73

Autrement dit, l'objectif consistait à faire un « urbanisme éduqué », respectueux du passé historique mais soucieux de projeter la ville dans le futur. C'est donc grâce à cet urbanisme éduqué au service de tous que la ville catalane a pu reconquérir la démocratie municipale. Dès lors a émergé le modèle de Barcelone, tournant autour de l'idée selon laquelle la ville, ce sont les gens. Il fallait faire en sorte que le pouvoir et la prise de décision soient proches de la population et ceci dans un souci d'accroître l'esprit de citoyenneté qui s'était amenuisé avec la dictature. En même temps, l'idée selon laquelle la ville peut et doit être un agent et un cadre éducateur en lien avec une architecture « bien éduquée », une volonté de rapprocher la prise de décision de la population et d'aménager son territoire pour tous, donnera naissance à cet esprit de villes éducatrices. *C'était un projet destiné à la ville et au monde, […], un projet s'adressant aux gens, avec la volonté qu'il soit assumé, partagé, redéfini par tant d'autres villes, par tant d'autres individus* (Pasqual, 2008).

En 1990, Marta Angela Mata i Garriga, institutrice et pédagogue reconnue en Catalogne, dans le cadre de sa responsabilité politique à la mairie de Barcelone, proposa au monde un idéal civique et éducatif qui se concrétisa dans le concept de ville éducatrice. Barcelone sera à cette époque l'une des villes où les associations de quartier seront les mieux organisées, les plus revendicatrices avec une très forte mobilisation des citoyens. Les Jeux Olympiques d'été de 1992 donnèrent à la ville une forte composante cosmopolite et en firent une ville attrayante pour le tourisme international. L'évènement projeta au monde l'image d'une ville de Barcelone moderne, ouverte et hospitalière.

Construction d'un « laboratoire d'idées » : l'Association internationale des villes éducatrices

Nous pouvons dire que le modèle barcelonais a initié une dynamique mondiale avec, en 1990, le 1er Congrès international des villes éducatrices qui se déroula à Barcelone au cours duquel se sont réunies 63 villes de 21 pays du monde entier en vue d'échanger sur des questions relatives au domaine de l'éducation, de travailler ensemble sur des projets, des activités afin d'améliorer la qualité de vie de leurs habitants.

74

À la suite du congrès qui s'est tenu à Bologne en 1994 le mouvement des villes éducatrices s'est officialisé à travers le statut d'Association internationale à l'initiative de Barcelone qui en assure le secrétariat permanent. Cette association internationale réunit les villes dans le but de réfléchir ensemble sur des objectifs communs, des projets et des actions destinées à améliorer le cadre de vie de leurs habitants. Pour cela une charte a été établie reprenant les principes fondamentaux de cette association et les finalités éducatives vers lesquelles les villes signataires doivent tendre. À l'origine composée d'une soixantaine de villes, l'AIVE compte aujourd'hui plus de 300 autorités locales dans 34 pays différents. De plus, le Réseau français des villes éducatrices a été créé en 1998. Il regroupe plus d'une cinquantaine de villes sur le territoire et assure une certaine continuité avec l'association internationale. En somme l'AIVE rassemble des villes aux fonctionnements différents, aux politiques nationales et locales diverses autour d'ambitions éducatives communes afin d'échanger des expériences, de collaborer autour de projets divers, de partager des valeurs, des connaissances et de véhiculer un savoir sur ce concept de ville éducatrice. Pour cela, l'association organise des congrès internationaux tous les deux ans mais également des séminaires ou des groupes thématiques autour de diverses préoccupations permettant d'entretenir la réflexion sur des sujets éducatifs. Ces espaces de réflexion et de production de savoirs sont réservés aux villes membres de l'association et permettent de développer l'association, ses objectifs et ses finalités qui se construisent dans le respect des principes fondamentaux de la Charte des villes éducatrices. Ainsi l'Association internationale des villes éducatrices constitue une base de données : la Banque internationale de documents des villes éducatrices (BIDCE) qui regroupe à la fois les différentes publications, productions issues du mouvement mais constitue également une ressource documentaire sur les différents sujets évoqués. Cette banque de documents ainsi que la plupart des publications ne sont accessibles que pour les villes membres de l'association.

75

La charte : un texte fédérateur

La Charte des villes éducatrices, véritable pierre angulaire de cette association est un texte qui rassemble les villes membres autour de valeurs communes. Elle est basée sur différents textes tels que la Déclaration universelle des droits de l'Homme, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, etc. Même si cette charte constitue la base de réflexion de l'AIVE, elle a été adaptée et a connu plusieurs versions, la dernière étant celle de 2004 dont nous présenterons les principaux fondements. L'égalité, la justice sociale et un équilibre territorial sont les trois grands principes qui ont fait émerger une symbiose entre les termes ayant trait aux villes éducatrices. Le principe de ville éducatrice s'applique à un territoire, celui d'une ville. Aussi la ville éducatrice doit s'engager à pratiquer des échanges avec d'autres villes pour promouvoir ses nouveautés. Elle doit aussi être tournée vers l'international. L'administration municipale d'une ville dans son intégralité et les administrations dont elle subit l'influence, doivent s'appliquer à former ses agents vers des applications éducatives qu'ils transmettent dans la pratique de l'éducation formelle, informelle et non-formelle, en veillant à leur collaboration mutuelle. La politique de la ville éducatrice doit veiller à évaluer les impacts des dispositions à but éducatif dont elle est initiatrice sans dirigisme. La ville éducatrice s'applique à défendre sur son territoire les valeurs éducatives qui veillent à la mise en œuvre d'une cohésion et d'une coexistence pacifique, en prônant le développement d'actions et en facilitant la mise en valeur du potentiel humain dans ce qu'il a de citoyen. Promouvant une coexistence entre les diversités, elle devient facteur d'harmonisation et d'équilibre entre les différentes générations indépendamment de leur origine. Il s'agira de prendre en considération les besoins particuliers de chaque groupe en veillant à respecter leur individualité et leur identité culturelle. Parce que la contradiction ne doit pas être un obstacle, les services responsables devront favoriser l'accessibilité aux outils intégrateurs (via une approche partagée des différentes langues présentes sur le territoire) pris comme un facteur de cohésion. En corrigeant les incompréhensions, il s'agira de créer et de pérenniser dans une mouvance consentie une citoyenneté démocratique qui accepterait de rendre chacun des membres actifs.

La responsabilité de chaque citoyen ainsi engagée, tendra à faire disparaître l'exclusion de l'autre par le respect individuel et collectif. Si cette vision peut paraître utopiste, elle est née de faits réels, observés et analysés sur le terrain et à travers l'histoire. La ville éducatrice doit faire face aux nouveaux besoins de la population, pour ce faire, elle doit sans cesse prendre en considération les différentes dynamiques émergentes pour adapter avec précision ses orientations en fonction de la situation des habitants.

Comprendre la ville éducatrice à la lumière de l'histoire et de la sociologie

L'idée de labelliser les villes comme étant éducatives est une idée contemporaine. La charte de l'Association internationale des villes éducatrices (AIVE) de 2004 rappelle que les villes sont toutes éducatrices par essence. Ce postulat posé, il semble donc intéressant que nous allions chercher dans l'histoire et dans la sociologie, ses antécédents sociaux et conceptuels. L'analyse que nous allons faire ici tend à prouver qu'à travers les époques où l'on s'est préoccupé de l'espace urbain, où la ville s'est trouvée en crise ou en mutation, c'est dans l'éducation que l'on a cherché une issue à la crise.

Les cités éducatives grecques

La *polis* est considérée comme la forme définitive de la vie de l'état et de l'esprit (Jaeger, 1986). En effet, depuis le VIIe siècle jusqu'au début du Ve avant notre ère, la structure sociale et politique fit qu'il y eut en Grèce un grand essor économique, culturel et scientifique et en même temps de très nombreux conflits politiques entre les différentes *polis*. À cette époque là, dans les grandes cités comme Athènes et Sparte, la famille ne constitue pas le principal noyau éducatif. En effet, les femmes athéniennes vivaient généralement au *gynécée* et se mêlaient peu aux hommes. Les enfants après l'âge de sept ans, passaient la plus grande partie de leur journée en dehors de la maison, dans les rues, entourés et corrigés à tout moment par le pédagogue, qui est au départ un simple esclave, chargé de conduire les enfants au *palestre*, tout en essayant que l'enfant se prête dans tous ces endroits à l'attention et à la discipline nécessaires.

77

Certaines fois, grâce à sa culture, le pédagogue devint une sorte de professeur particulier. Le père quant à lui, plongé dans des affaires politiques et sociales, jouait un très petit rôle dans l'éducation des enfants. Ainsi *…à Athènes, l'éducation n'était pas une activité isolée, pratiquée à certaines heures, à certains endroits, à certains moments de la vie. Elle constituait le but même de la société* (Marrou, 1984). Avec Aristote et Isocrate, nous sommes à deux pas d'une nouvelle conception sociale, politique et intellectuelle du monde grec et occidental : *l'hellénisme*[1]. Ni Athènes, ni Sparte, ni Thèbes qui eurent l'hégémonie à cette époque (372-360) ne furent capables d'obtenir la coordination ou cohésion des *polis*. Une force nouvelle fit son apparition en Macédoine en la personne d'Alexandre Le Grand, ainsi qu'une nouvelle conception politique : l'empire. Dans le domaine éducatif, une nouvelle orientation voit aussi le jour, celle de l'idéal de l'*enkyklios paideia,* une éducation encyclopédique, érudite, pluraliste, et universitaire. Pour illustrer le foisonnement éducatif qui règne malgré tout dans ces villes en crise, le poète gréco-romain Plutarque (50-120 de notre ère) utilise le proverbe suivant : *Urbs est species lusus calculorum* (Plutarque, 1937) qui peut être traduit par La ville est le meilleur maître. En effet, pour les Grecs comme pour les Romains, l'éducation se devait d'être un jeu d'enfants…

La « ville éducative » de la Renaissance, entre utopie et humanisme

Suite à la crise des *polis* grecs du IVe siècle avant notre ère, deux genres de théories urbaines s'opposèrent. Les unes plutôt dialectiques, à la recherche d'un modèle de ville idéale, qui donneraient de la consistance et amélioreraient la ville réelle. Les autres, plus analytiques, qui tentent de diagnostiquer les maux dont souffrent les villes et proposent en conséquence des solutions empiriques, transposables sur le terrain. La

[1] La période hellénistique (de 352, victoire de la Macédoine sur Athènes aux Thermophyles jusqu'en 30 avant notre ère, chute de l'empire Lagide d'Egypte) est le nom que l'on donne à l'époque qui suit la conquête du monde méditerranéen et d'une partie de l'Asie par Alexandre le Grand jusqu'à la domination romaine.

78

position dialectique est habituellement plus communautaire, tandis que la position analytique est plus technique. Le développement progressif du modèle urbain médiéval qui commence dès le XI[e] siècle et qui atteint son apogée au XIII[e] siècle, est à l'origine de la crise des villes de la Renaissance aux XV[e] et XVI[e] siècles. Avant l'apparition des utopies qui sont une forme de réponse imaginaire à la crise réelle de la ville-état, les italiens de la Renaissance (XIV[e] au XV[e] siècle), sont pris d'une frénésie urbanistique et élaborent des ébauches de villes idéales, réalisables et concrètes (la ville idéale de Léonard Da Vinci en pensant à Milan). À cette époque on parle d'approprier la ville à la raison et à la nature et on donne des arguments d'hygiène publique et de sécurité interne pour justifier l'extension des villes et la suppression des murailles. Ces projets vont tous pour la plupart échouer tant les villes sont en crise. De nouvelles organisations de l'espace urbain voient le jour. Dans ces sociétés, les pédagogues sont plus intéressés par l'éducation des princes et des chevaliers que par celle du reste des citoyens. L'individualisme pénètre d'ailleurs les théories éducatives (Rabelais et Montaigne) et la possibilité d'une ville éducative disparaît en même temps que ces nouveaux états nationaux créent de grands appareils éducatifs qui servent à implanter administrativement et politiquement de nouveaux empires (Kagan, 1981). La ville n'éduque pas ou plus, on assiste aux prémices de l'institutionnalisation du savoir et de la connaissance. Les écoles, les universités ou les tuteurs et les précepteurs pour riches, détiennent quasiment le monopole de l'enseignement et de l'éducation. C'est dans ce contexte que naissent les utopies. À la Renaissance, l'utopie n'est pas une chimère, il s'agit plutôt d'un non lieu, dans un non temps, cependant possible et réalisable, et à la fois humain et terrestre. Les utopies communautaires et éducatives (Campanella, More) vont proliférer, là-bas tout le monde est intégré dans des communautés d'institutions et de coutumes, les hommes s'aident les uns les autres, tout est mis en commun, même les femmes, et tout le monde est conscient que toutes les opinions et les façons de vivre sont dues en grande partie à l'éducation des citadins.

79

Dans l'*Heliopolis* de Campanella, les sciences sont apprises sur des peintures murales, sans efforts, comme si s'agissant d'un jeu, les enfants d'ailleurs s'aident entre eux, les enseignants compilent leurs connaissances et leurs savoirs et au cas où cela ne serait pas suffisant, ils se co-éduquent les uns les autres afin d'être aptes à enseigner dans tous les arts. Campanella prône l'idée selon laquelle la ville éducative n'est qu'un instrument afin d'aboutir à une ville-école.

Des « villes négatives » à une « urbaphilie »

L'humanisme est un phénomène urbain, intimement lié aux villes (Pirenne, 1927). Parallèlement, aux activités commerciales, industrielles, manufacturières et au développement de l'alphabétisation et de l'éducation, ces théories se pérennisent pendant le siècle des Lumières. La raison d'État à la fin de la Renaissance anéantit les individus en les mettant sous la tutelle d'un gouverneur qui déteste le pouvoir de la société, qui pour Rousseau est une organisation qui favorise la domination des individus. C'est contre cette idée, que dans son *Contrat Social,* il met en avant l'idée de volonté générale collective, où tout le monde participe, une fois que les individus se donnent leur liberté naturelle. La raison d'État devient alors la raison de communauté, et c'est cette dernière qui a le devoir de libérer l'individu des oppressions de la société. Rousseau fait donc une différence entre société et communauté, et donc entre civilisation et culture. Pour lui, la communauté est champêtre et naturelle, il critique vivement la ville, la société civile et la civilisation qu'elle crée et développe. Selon lui, pour éduquer les enfants, il faut les écarter de la ville, leur faire éviter la société et ses institutions y compris scolaires. La ville est négative et nocive pour l'éducation : *Les hommes ne sont pas faits pour être amoncelés dans des fourmilières, mais répartis sur la terre qu'ils doivent cultiver… Les villes sont les rebuts de la race humaine* (Rousseau, 1762).

80

Nous pouvons imaginer quel aurait été l'avis de Rousseau s'il avait été témoin du développement dysfonctionnel des villes au XIXe siècle, qui a provoqué la démolition des murailles, l'émergence de quartiers neufs, et la croissance de zones *extra-muros*. La bourgeoisie[1], au départ commerçante et corporative, change son fusil d'épaule au cours de la révolution industrielle du XIXe siècle. Elle s'approprie peu à peu l'espace urbain afin d'y développer ses activités, transformant la ville en un milieu sordide, hostile et inhabitable. La centralisation des pouvoirs administratifs et politiques, l'émigration de la campagne vers la ville, la massification et la densité croissante des villes ont rendu peu à peu les bourgeois invisibles dans ce type d'espace (Castells, 1981). Le libéralisme économique, l'offre et la demande d'emploi génèrent des injustices et des misères pour de nombreux travailleurs. Certains, pour aller à l'encontre de cette situation, ont cherché des solutions partiellement éducatives (Fourier 1772-1837). Marx qualifie ses phalanstères de socialistes utopiques et il élaborera alors un socialisme topique, dont le but sera la libération des conditions d'injustice de la classe ouvrière. Aujourd'hui, Jacques Donzelot, postule que le XXIe siècle sera celui de la citoyenneté urbaine. L'achèvement du processus d'urbanisation et son accélération ont contribué à la promotion de cette expression. Néanmoins, l'auteur démontre qu'il faut nuancer l'idée selon laquelle la ville serait une dimension nouvelle de la citoyenneté. Il rappelle que la citoyenneté est foncièrement urbaine ! (Donzelot, 2009). Ainsi on observe un retour à la définition première de la cité celle de la Grèce Antique. En fait, ce n'est pas que la citoyenneté se construise autour de la notion de l'urbain qui est nouveau, mais c'est notre rapport à celui-ci. Nous sommes passés d'un climat d'urbaphobie à un climat d'urbaphilie. C'est ce nouveau rapport à la ville qui permet de prendre en compte la spécificité de l'urbain dans l'histoire de la citoyenneté. La

[1] Rappelons qu'à l'origine le mot bourgeois est employé pour désigner les habitants du bourg et par extension les habitants de la ville. Il n'est alors absolument pas connoté péjorativement et n'est pas non plus utilisé pour qualifier une situation économique et financière.

81

citoyenneté a connu trois grandes étapes de maturation, de redéfinition et est en train d'en connaître une quatrième : la citoyenneté urbaine.

Vers une définition de la ville par la sociologie urbaine

La sociologie urbaine n'est pas pour autant la sociologie de tout ce qui se passe dans la ville (Grafmeyer, 1995). Transversale à d'autres découpages en champs spécialisés (la famille, l'éducation, le travail, les loisirs…), la sociologie urbaine a la particularité de se centrer sur la dimension proprement urbaine des divers aspects de la vie sociale. Autrement dit, la ville influe sur les choix, les parcours, les interactions des individus. La socialisation et l'éducation sont des procédés qui déterminent des formes de sociabilité et de relations humaines de groupes. Cette idée était déjà présente en 1938 : *C'est largement à travers les activités de groupes volontaires, que leurs objectifs soient économiques, politiques, éducatifs, religieux, culturels ou de loisirs, que le citadin exprime et développe sa personnalité, acquiert son statut et peut exercer l'ensemble des activités qui constituent le cours de sa vie* (Grafmeyer, 1990). La sociologie urbaine est une nouvelle forme d'appréhension de la ville dans sa globalité. Le chercheur doit prendre en compte tous les aspects de la ville, politique, religieux, culturel. C'est ce qui détermine l'expression *connaissance de la ville et de l'environnement culturel* (Sanvicens Marfull, 2008). D'ailleurs les villes vont servir pendant un long moment de laboratoire aux chercheurs de l'école de Chicago. La ville permet une condensation de la vie sociale, elle est plus dense et plus complexe. Les sociologues vont utiliser l'image de la mosaïque (Timms, 1971) pour montrer que bien qu'ils soient tous citadins, les individus avaient des parcours et des origines différentes. En effet, les villes nord-américaines qui à l'époque étaient en pleine croissance sont divisées en secteurs, en quartiers. Rapidement les chercheurs vont se rendre compte que les habitants forment une communauté, la ville n'étant pas la simple somme de ces différents quartiers. En réalité différentes activités et groupes humains s'organisent, il ne s'agit pas simplement d'une juxtaposition d'individus mais d'un ensemble ordonné.

82

L'école de Chicago

Dans les années 20, la ville de Chicago est confrontée à un contexte exceptionnel, celui de la naissance d'une ville cosmopolite. Pour Raulin, la ville devient alors *le lieu de tension et de résolution dynamique entre le mode individuel et le mode universel de vie, permettant l'émergence du sujet dans toute sa singularité et son autonomie* (Raulin, 2002). Pour les chercheurs, la ville de Chicago se transforme en véritable observatoire, car cet espace est composé d'une multitude de milieux urbains avec chacun des caractéristiques singulières. À la même époque, en Allemagne, les premiers travaux voient le jour dans les départements d'anthropologie et de sociologie des universités, fortement inspirés par ce qui se passe outre Atlantique, notamment dans le département d'anthropologie de l'université de Columbia, dirigé par Franz Boas. D'un continent à l'autre, la méthode d'étude est l'observation participante. Elle s'inspire directement de la méthode utilisée lors des travaux anthropologiques qui ont été réalisés sur les sociétés indiennes d'Amérique du Nord. Il s'agit pour le chercheur de se donner *les moyens de s'immerger pour un temps dans les groupes qu'il entend étudier : à lui d'avoir l'imagination pour trouver le bon moyen de son insertion temporaire* (Raulin, 2002).

Le cas de la France, sociologie ou utopie urbaine?

En France, il faut attendre les années 1960 pour que la ville soit appréhendée en tant qu'objet sociologique. C'est Henri Lefebvre en 1970 qui le premier orienta ses recherches sur la condition de la classe ouvrière en milieu urbain. Dans *Le droit à la ville,* il exprime le fait que chaque individu a le droit de penser et de vivre la ville. On retrouve ici les prémices des théories de l'utopie urbaine, une ville accessible à tous et faite pour tous, où l'ensemble des besoins et des attentes sont pris en compte. Une ville planifiée étant une ville ou la vie serait forcément harmonieuse. On peut citer les travaux de l'architecte Le Corbusier[1].

[1] *Les Cités radieuses,* des barres d'immeubles sur pilotis composées de 360 appartements en duplex qui étaient séparés par un système de rues intérieures (Marseille en 1952, Rezé en 1955, Firminy en 1963, Briey en 1965).

83

Qu'elle soit appréhendée d'un point de vue historique ou sociologique, la ville est un ensemble dynamique où les habitants luttent pour garder leur place ou pour en acquérir une nouvelle à l'aide de stratégies diverses. À travers les âges, nous pouvons constater que l'on a toujours appris de et par la ville. De là sont nés quelques savoirs urbains, tels que la compréhension d'un plan de métro ou de bus. Dès lors, des chercheurs, comme Alain Vulbeau emploient l'expression « d'éducation tout au long de la ville ». L'histoire et la sociologie combinées rendent possible la déconstruction des faits sociaux urbains afin de mieux les comprendre. La sociologie et l'histoire urbaine, comme l'AIVE, ne proposent pas de solutions miracles mais du moins permettent de dégager un certain nombre de points sur lesquels il est possible d'intervenir afin d'améliorer la qualité de vie des citadins. Pour les théoriciens des villes éducatrices comme pour les sociologues, les objectifs sont les mêmes ; comprendre les interactions entre les individus, mais aussi entre les individus et les lieux.

Croisement entre Ville éducatrice et Politique de la ville

Au cours de notre formation et de nos pratiques de terrains, nous avons été conduites à émettre l'hypothèse d'un lien entre Politique de la ville et ville éducatrice. Le fruit de nos réflexions nous a menées vers la question suivante : la charte de la ville éducatrice a-t-elle une influence sur l'actuelle Politique de la ville ?

En effet, le concept de ville éducatrice n'est pas aussi formel que la Politique de la ville notamment en matière d'éducation. Pour penser territoire et éducation, nous allons voir que cette politique met en place un zonage strict et rigoureux qui tend à être remis en question.

Une manière de penser le lien territoire et éducation : La Politique de la ville

Appellation apparue à la fin des années 1980 pour désigner un grand ensemble de mesures, de procédures et de pratiques spécifiques, la Politique de la ville vise à réduire les écarts entre quartiers en difficulté et la ville.

84

Elle est considérée comme une politique de lutte contre l'exclusion conduite dans un cadre territorial en faveur des zones urbaines où la précarité sociale est forte. Elle est menée par l'État dans le cadre d'un partenariat contractuel avec les collectivités locales. Cette politique se distingue donc par son caractère transversal, partenarial et territorialisé de son intervention, dans le cadre d'une géographie prioritaire. Si elle a désigné ces territoires au risque de les stigmatiser, elle a su néanmoins mobiliser autour d'elle de nombreux acteurs. Impulsant une dynamique collective, elle a permis de construire progressivement mais inégalement selon les régions, une réponse concertée aux difficultés sociales, économiques et urbaines de ces quartiers (Anderson, Vieillard, 2003). Nous ne dénions pas que son action soit pluridimensionnelle, mais la dimension qui nous intéresse, ici, est la dimension éducative. Au-delà du fait qu'elle recouvre une grande diversité d'interventions, l'éducation reste un champ prioritaire de l'action de la Politique de la ville, avec l'exemple de la mise en place des ZEP (Zone d'éducation prioritaire). Cet axe majeur met au centre l'usager ou l'enfant pour leur offrir un meilleur service public en toute égalité afin d'éviter toute exclusion sociale et scolaire. Elle s'oriente aussi en faveur de l'égalité des chances dans les zones sensibles, réduire les inégalités en matière éducatives est un enjeu essentiel dans ces quartiers où l'échec scolaire et les difficultés d'insertion des jeunes sont plus importants qu'ailleurs. La Politique de la ville appréhende donc bien le thème de la ville sous deux angles : celui du territoire et celui des habitants. Cette politique s'appuie sur une méthode originale, née de l'expérience et rodée par plusieurs années de pratiques : elle développe une action globale sur un territoire étroitement délimité par un périmètre, elle est partenariale et transversale en fédérant les initiatives de différents opérateurs. Elle favorise la participation des habitants aux décisions qui les concernent : il s'agit ici d'une dimension participative dans la mesure où il y a une réelle participation des habitants qui ont le plus de problèmes et le moins de facilités à s'exprimer. Elle s'inscrit enfin sur le champ de la politique contractuelle et par voie de conséquence, dans une durée limitée.

85

La force de la Politique de la ville est d'élargir le champ de la contractualisation entre l'État et les collectivités locales avec pour objectif commun de lutter contre les processus d'exclusion sociale, de ségrégation sociale et contre toutes les formes de ségrégation spatiale. On peut néanmoins déjà se demander si le zonage qu'elle crée n'est pas en contradiction avec ce dernier objectif.

Outil de mise place de la politique de la ville : le CUCS (Contrats Urbains de Cohésion Sociale)

À l'heure actuelle la Politique de la ville passe par les contrats urbains de cohésion sociale. Le gouvernement définit cinq domaines prioritaires engageant l'État dans le cadre des CUCS :

- Favoriser l'accès à l'emploi et développer l'activité ;
- Améliorer l'habitat et le cadre de vie ;
- Assurer la réussite éducative des enfants et des jeunes ;
- Mieux prévenir la délinquance et favoriser la citoyenneté ;
- Améliorer l'accès aux soins.

À ce jour, environ 440 contrats urbains de cohésion sociale ont été signés en France, et 1900 quartiers sont concernés. Ces contrats sont conclus pour une durée de trois ans renouvelables. Les institutions signataires des contrats sont les communes, les départements, les régions et l'Acsé.

Limites d'un zonage trop rigide

Le rapport André montre les limites de l'actuelle géographie prioritaire de la Politique de la ville, et préconise une rénovation de la géographie de celle-ci. En effet dans ce rapport paru en Septembre 2009, la logique de zonage de la Politique de la ville est remise en cause. La réflexion menée à travers ce rapport aboutit à la conclusion unanime selon laquelle les dispositifs territoriaux actuellement déployés doivent évoluer vers plus de souplesse et de simplification afin d'en améliorer la lisibilité, l'efficacité et l'efficience en faveur des territoires qui ont le plus besoin. Le rapport met en lumière la logique de zonage sur laquelle repose la politique de la ville actuelle, cette dernière est mise en œuvre dans des territoires d'intervention prioritaires, avec les ZUS (Zones Urbaines Sensibles), les quartiers ANRU (Agence Nationale pour la Rénovation

Urbaine) qui se sont étendus et juxtaposés sans cohérence, et à cela sont venus s'ajouter de nombreux dispositifs dérogatoires. Le rapport met également en exergue que l'action de zonage n'a pas été efficace, malgré une multiplication des actions conduites dans les territoires prioritaires, les écarts avec le reste de la ville ne sont pas réellement réduits. En maintenant l'action publique aux quartiers, le zonage rigide produit des effets pervers et prive les partenaires locaux de capacités plus grandes pour mener des actions plus globales à l'échelle de la ville. Pour sortir de cette logique de zonage bien trop rigide, il est recommandé de mettre fin au zonage des ZUS.

Réflexion autour du lien Ville éducatrice /Politique de la ville

La ville éducatrice se présente avec pour objectif permanent d'apprendre, d'échanger, de partager, et d'enrichir la vie de ses habitants. Tout comme la politique de la ville, une des aspirations du label de ville éducatrice est avant tout l'épanouissement des habitants dans l'environnement, la ville, dans laquelle ils se trouvent. Avec la ville éducatrice, les enfants autant que les jeunes adultes ont besoin d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie, l'éducation ne s'arrête plus simplement en priorité aux jeunes et aux enfants. Contrairement à la logique de zonage mise en place par la Politique de la ville, qui définit dans ces priorités la réussite éducative des enfants et des jeunes, le label de ville éducatrice prône une éducation pour tous. La ville éducatrice est considérée comme une extension effective du droit fondamental à l'éducation. Une fusion doit se produire entre l'éducation formelle, informelle et non-formelle où la ville éducatrice doit prendre en compte les singularités de chaque personne dans la ville. Contrairement à la Politique de la ville telle qu'elle a été pensée, la ville éducatrice, elle, n'instaure pas de zonage rigoureux. Comme il est rappelé dans le préambule de la charte, la ville éducatrice a sa propre personnalité, une identité singulière tout en étant en interaction avec d'autres centres urbains de son territoire et des villes d'autres pays. Cependant, aujourd'hui l'évolution de la réflexion sur la Politique de la ville tend à revendiquer qu'une certaine interdépendance doit exister entre la ville et les quartiers.

C'est un principe défendu dans le rapport André, qui appuie l'idée selon laquelle la Politique de la ville ne saurait opposer le quartier à la ville mais au contraire en faciliter l'intégration. Quartier et ville interagissent à double sens, la réussite du quartier participe de l'attractivité de la ville, et par réciprocité, son échec est aussi le sien. On observe un croisement des idées entre Politique de la ville et ville éducatrice où le principal instigateur du développement de la ville doit être portée par une politique ambitieuse d'aménagement du territoire et non déterminée par une logique de zonage discriminante. Ainsi, les principes plus souples de la ville éducatrice auront peut être une influence sur le fonctionnement de l'actuelle Politique de la ville.

La ville comme « agent éducatif »

Au vu des diverses formes urbaines qui se sont succédées et/ou entremêlées à travers l'histoire et jusqu'à nos jours, il apparaît pertinent de considérer la ville comme agent éducatif à part entière. En effet, la ville n'est plus réfléchie en tant que simple territoire géographique mais comme un organisme vivant qui transmet, reçoit, échange et partage, en somme éduque. Ainsi pensée, la ville permet de faire se croiser l'informel, le formel et le non-formel afin de favoriser l'épanouissement de l'individu en lui donnant une place et un rôle au sein de celle-ci. L'Association internationale des villes éducatrices s'inscrit dans ce courant de pensée. On peut donc relativiser l'aspect innovant de ce concept ; en effet, penser la ville comme étant éducatrice trouve ses fondements dans l'histoire de la construction urbaine. Ainsi nous interrogeons cette volonté de formaliser ces idées et cet appel à l'engagement de ce réseau ; est-ce un contre-pouvoir face aux éventuelles dérives politiques d'un système éducatif pensé autour d'une approche économique ? Adhérer à ce réseau montre une volonté de s'engager autour de valeurs éducatives fortes par opposition à des forces et à des inerties contre éducatrices (Charte, 2004). Cette idée de contre-pouvoir s'appuie également sur le type d'organisation choisi par ce réseau.

88

En effet, la constitution en association est révélatrice d'une certaine idéologie marquée par une volonté de faire émerger une politique ascendante c'est-à-dire émanant de la population. Il s'agit là de redonner à chacun son rôle de citoyen de plein droit.

Bibliographie

Anderson A. & Vieillard-Baron H., *La politique de la ville, histoire et organisation*, Paris, ASH, 2003.
André P. & Hamel A. *Rapport sur la révision de la géographie prioritaire et la contractualisation de la Politique de la ville. Une conception rénovée de la Politique de la ville : d'une logique de zonage à une logique de contractualisation*, Paris, Inspection générale de l'administration et de l'Inspection générale des affaires sociales, 2009.
Association internationale des villes éducatrices. *Charte des villes éducatrices*, 2004. Disponible sur internet au format PDF à http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Charte_des_villes_educatrices_2004.pdf (consulté le 31 mars 2010).
Kagan R.L., *Universidad y sociedad en la España Moderna,* Madrid, Tecnos, 1981.
Campanella T. & More T., *Les Utopies de la Renaissance*, Paris, Puf, 1963.
Castells M., *La question urbaine*, Paris, Maspero, 1981.
Donzelot J., *Vers une citoyenne urbaine ? La ville et l'égalité des chances*, Paris, École normale supérieure, 2009.
Garin E., *La Renaissance, Histoire d'une révolution culturelle*, Paris, Marabout, 1970.
Grafmeyer Y., *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan, 1995.
Grafmeyer Y. & Joseph I., *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier-Montaigne, 1984.
Jaeger W., *Paideia : ideals of Greek culture, Volume III: The conflict of cultural ideals in the age of Plato,* Oxford, Oxford University Press, 1986.
Lefebvre H., *Le droit à la ville*, Paris, Gallimard, 1970.

Marrou H-I., *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité, Tome 1 : Le monde Grec,* Paris, Seuil, 1984.
Pasqual M., *La ville des gens, Éducation et vie urbaine : 20 ans de Villes Éducatrices*, édité à l'occasion du Xe Congrès de l'Association Internationale des Villes Éducatrices, 2008.
Pirenne H., *Les villes du Moyen Age. Essai d'Histoire économique et sociale*, Bruxelles, Maurice Lamertin, 1927.
Plutarque, *La vie des hommes illustres*, Paris, La Pléiade, 1937.
Rousseau J-J., *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1999.
Raulin A., *Anthropologie urbaine*, Paris, Armand Colin, 2002.
Sanvicens Marfull A., Vers un concept de ville éducatrice, In *Éducation et vie urbaine : 20 ans de Villes Éducatrices*, Xe Congrès de l'Association Internationale des Villes Educatrices, 2008.
Timms D.W.G., *The Urban Mosaïc.Toward a Theory of the Residential Differenciation,* Cambrige, University Press, 1991.

90

Ville éducatrice et Projet éducatif : une influence implicite

Manon Bouchareu, Marine Genatio, Julie Peignier, Janet Quintero, Agnès Reinmann, Georgia Walter

Introduction

La ville est la principale source d'apprentissage de ses habitants. En effet, toutes les villes du monde sont éducatrices, car elles proposent à leurs habitants des processus de connaissance. Ceux-ci peuvent tout d'abord s'effectuer de façon formelle – on parlera d'apprentissages formels – par exemple dans le cadre des institutions éducatives. En outre, les apprentissages peuvent être non-formels avec une intentionnalité éducative. Situés en dehors de l'éducation normée, on les retrouve par exemple dans les musées. Enfin, des apprentissages ont la faculté d'être informels, non intentionnels ou planifiés. On les rencontrera alors dans la rue ou dans les transports publics. Ainsi, la ville éducatrice est l'endroit qui offre aux personnes qui l'habitent l'opportunité d'avoir un apprentissage permanent, d'échanger, de partager et par conséquent d'enrichir leur vie. Chaque ville à sa propre personnalité avec des caractéristiques spécifiques liées au pays dans lequel elle se trouve. Les différences d'une ville à l'autre seront aussi fonction de l'engagement politique pour développer les divers espaces d'apprentissage. Par ailleurs, la définition de la ville éducatrice a été produite par la Charte (portant le même intitulé) créée à l'occasion du premier congrès des villes éducatrices à Barcelone en 1990. Cette dernière établit des principes transversaux qui doivent être respectés par les villes qui appartiennent au réseau. Parmi ces principes on retrouve le droit à une ville éducatrice, l'engagement de la ville, et la ville au service intégral des individus. Ces précisions conceptuelles étant établies, nous avons alors fait le choix de nous questionner sur le point suivant :
Comment la notion de ville éducatrice se traduit-elle de manière implicite dans des projets locaux ?

91

En effet, l'objet du présent article est de porter son attention sur trois projets concrets qui illustrent le contenu du cadre d'une ville éducatrice. Il s'agit des projets :

- La musique en Appartement,
- Le projet intergénérationnel,
- Territoires sensibles, activités d'expression.

Tous trois appartiennent à trois villes labellisées ville éducatrice : Nanterre, Paris 20e et Rennes. Précisons que le choix de celles-ci est lié à nos expériences dans ces terrains.

La musique en appartement, ville de Nanterre

Dans la lignée des principes prônés dans la Charte des Villes Éducatrices, le Secteur Recherche et Sensibilisation des Publics, faisant partie de la Direction du Développement Culturel de la ville de Nanterre, a mis en place un certain nombre d'actions dans le domaine de la culture à destination des habitants. Ce Secteur promeut des actions destinées aux publics vivant sur le territoire nanterrien, et ceci en lien étroit avec les artistes et les partenaires locaux. Un des objectifs centraux de ce secteur est de promouvoir la démocratisation de l'accès à la culture sur l'ensemble de la ville de Nanterre, autrement dit faire en sorte que les actions articulées autour des divers champs artistiques soient accessibles au plus grand nombre. Le second objectif consiste en une démocratisation culturelle en favorisant des démarches partenariales entre les habitants et l'ensemble des acteurs sociaux et culturels de la ville. À terme, il s'agit de créer un vrai projet culturel concerté par quartier, faire en sorte que les habitants deviennent acteurs et non plus spectateurs car la culture est ferment de lien social dans la cité. Nous allons nous concentrer sur un projet de Musique en Appartement, mis en place par la Maison de la Musique qui fait partie du secteur évoqué ci-dessus.

92



Nanterre, le 12 mars 2010 – Deux violonistes, professeurs au Conservatoire, donnent un concert chez Oliver, habitant de la ville de Nanterre, dans son studio d'une vingtaine de mètres carrés[1].

La Maison de la Musique de Nanterre a été porteuse d'un nouveau concept qui est celui de la Musique en Appartement. Le principe repose sur le fait qu'un locataire HLM va inviter des voisins pour écouter un petit concert de musique d'une durée de 45 minutes environ. Chacun des voisins, en contrepartie, doit apporter quelque chose à manger ou à boire afin de terminer le concert par un vrai moment de communication autour d'un repas partagé. Il est simple de pouvoir organiser ce type d'évènement car il suffit de remplir une demande disponible sur Internet ou directement à la Maison de la Musique, sachant en plus que cette démarche est entièrement gratuite.

Ce projet est d'autant plus original qu'il s'agit de concerts de musique classique, souvent perçue comme élitiste, hors de portée pour beaucoup

[1] *Cité Mag*, février 2010, n°22, p.14.

93

d'individus. Il permet alors une désacralisation de ce style musical, de rendre la musique accessible à tous et ceci en concordance avec le principe d'égalité édicté dans la Charte des Villes Éducatrices selon lequel *tous les habitants d'une ville auront le droit de jouir, dans des conditions de liberté et d'égalité, des moyens et des opportunités de formation, de distractions et de développement personnel que celle-ci leur offre. Le droit à une ville éducatrice est proposé en tant qu'extension du droit fondamental de tous les individus à l'éducation*[1]. La gratuité de cette action lancée par la municipalité avec La Maison de la Musique permet de lever efficacement les barrières de l'exclusion sociale dont sont victimes les habitants des quartiers en difficulté, mais il est cependant précisé dans la Charte que l'engagement des habitants dans la mise en œuvre de l'action est nécessaire, ils doivent être actifs comme le stipule la Charte… *ses propres habitants, devront également s'engager dans cette entreprise*. Cette action permet un accès ouvert à tous et surtout incite les habitants à devenir des acteurs à part entière de la vie de leur ville car l'évènement ne peut avoir lieu sans une volonté et une démarche de la part d'un habitant. De plus, s'agissant de locataires de logements HLM, ils vivent souvent dans de grands immeubles qui contribuent au maintien de l'anonymat et au manque de lien. La Musique en Appartement représente alors l'occasion pour les habitants d'un même immeuble de se rencontrer et de partager un réel moment de convivialité entre personnes venant d'univers différents, d'âges différents, également de créer un lien, un échange avec les artistes. Ce type de concert est très enrichissant pour l'artiste lui-même puisque le rapport avec le public est complètement différent, beaucoup plus intimiste, il fait naître une symbiose entre l'artiste et le public. Cette action favorise la participation intergénérationnelle puisque pour que le concert puisse avoir lieu, il est nécessaire d'inviter au minimum 10 adultes et 3 enfants, ce qui permet de mélanger des personnes d'âges différents. En ce sens, elle exprime également la *volonté de proposer aux personnes de tous les âges une formation tout au long de la vie*[2] cela dans le but d'offrir l'opportunité

[1] Charte des Villes Éducatrices, 2004, principe I « Le droit à une ville éducatrice » 1, p.3.
[2] Préambule de la Charte des Villes Éducatrices, 2004, p.1.

94

aux habitants de tisser des liens entre eux. Au-delà de cette initiative, cette relation intergénérationnelle et inter locataires peut également conduire à un système d'entraide collectif en lien avec la propre progression personnelle des habitants ou de celle de la communauté. En effet, par le biais de cette manifestation culturelle, considérée comme un mode d'éducation non formelle, la musique en appartement devient *une source d'information et des pistes de découverte de la réalité se produisant dans la ville*[1]. Par exemple, il est tout à fait envisageable de pouvoir en tirer profit pour aussi bien bénéficier de manière moins onéreuse de cours de musique (piano, violon, flûte…) et ce grâce au savoir et à la connaissance musicale des habitants ; et de la même manière, de pouvoir se créer un réseau de service (accompagnement d'enfants, de personne âgées ou en situation de handicap, jardinage, cuisine, ménage…) quels que soient l'âge et la situation de la personne et ainsi améliorer le vivre ensemble de la cité. En exposant cette action, nous avons souhaité mettre en évidence dans quelle mesure celle-ci, même si elle n'est pas explicitement liée à la notion de ville éducatrice, rentre complètement dans l'esprit de la Charte et contribue au fait qu'une ville soit éducatrice. Il s'agit ici *d'un engagement politique que doivent assumer tout d'abord les autorités municipales, en tant qu'instance politique représentative des citoyens et qui leur est la plus proche; mais cet engagement doit obligatoirement être partagé avec la société civile. Cela signifie l'incorporation de l'éducation en tant que moyen et voie permettant aux citoyens d'être plus cultivés, plus solidaires et plus heureux*[2].

Le projet intergénérationnel, ville de Paris

La place des personnes âgées en France a subi de grandes mutations liées à la transformation globale de la société. Les modes de vie contemporains influencés par la rapidité des échanges, la consommation immédiate, les modes de production, les bouleversements économiques

[1] Charte des Villes Éducatrices, 2004, principe I « Le droit à une ville éducatrice » 5, p.4.

[2] http://www.guadalajara.gob.mx/cdeducadora/fr/ciudadeducadora.htm

et urbains, la mobilité des individus etc. expliquent la mise à l'écart de la vieillesse et la perte consécutive du rôle de transmetteurs de savoirs et de valeurs des aînés. Les valeurs présentées dans la Charte des villes éducatrices soulignent l'importance du lien intergénérationnel. L'accent est mis sur la nécessité de la mise en œuvre d'actions visant à rapprocher les enfants et adolescents et les personnes du 3e âge sur la base de projets d'apprentissage. L'association Ensemble demain soutenue par la mairie du 20e arrondissement de Paris, l'école élémentaire Mouraud et la maison de retraite Les Parentèles ont initié en 1999 un projet basé sur l'échange entre plusieurs générations permettant de découvrir l'autre au-delà des préjugés, de la peur et de l'apparence. Ce projet a pour objectif d'établir un lien qui permette aux élèves de retrouver des valeurs humanistes et de favoriser les apprentissages, en particulier : la maîtrise de la langue (en débattant en classe et avec la rencontre de spécialistes de la gérontologie, en correspondant avec des personnes âgées), le vivre ensemble (en découvrant des valeurs de respect et de curiosité et en développant de nouveaux rapports avec des adultes) la construction de son identité (en faisant l'expérience de la différence) et la structuration du temps (en apprenant à mieux se servir des repères temporels : travail avec calendriers, étude des événements du passé grâce aux témoignages des personnes âgées, inscription de son existence dans une réalité plus globale).
Le programme annuel d'une classe de CE2 est articulé autour de neuf séances de deux heures et demie à la maison de retraite, complétées par une rencontre à l'école et une sortie en extérieur (musée, bibliothèque, etc.). Ces séances s'articulent autour d'activités préparées telles qu'interviews et croquis, lecture et activités manuelles, gymnastique douce et danse d'antan, témoignages et contes du siècle dernier, plantations : graines et bulbes. Elles font l'objet d'une évaluation commune à la fin du cycle. Chacune d'entre elles répond à des objectifs différents définis en amont. Lors des ateliers, les groupes sont faits de manière à favoriser la rencontre (deux enfants et une personne âgée). De retour à l'école, des activités pluridisciplinaires sont mises en place pour exploiter et prolonger le travail effectué en ateliers. Progressivement les enfants et les personnes âgées apprennent à se connaître grâce à la médiation des activités prévues.

Par exemple, les enfants saisissent la nécessité d'adapter leurs mouvements et d'appréhender différemment les échanges physiques avec les résidents de la maison de retraite grâce notamment à la gymnastique douce et au dialogue qui a pu s'instaurer lors des interviews et des exercices de croquis. Les personnes âgées témoignent de leur époque et de leurs expériences et participent en cela à la transmission de la mémoire. Cela permet une certaine pluridisciplinarité puisque ces témoignages offrent aux enfants l'opportunité de mieux comprendre et se représenter le passé, de faire des liens avec ce qu'ils apprennent en histoire et en instruction civique. Dans le même temps, il est important de saisir en quoi ce projet est l'occasion pour les personnes âgées de mettre en valeur leurs savoirs et leur vécu: en transmettant des recettes, des astuces de famille, l'évolution de certaines valeurs et de certaines habitudes dans le temps (question de la place des femmes, de la consommation, de la musique…) Ce type de projet répond on l'a vu aux objectifs référencés dans la Charte des Villes Éducatrices en ce qu'il cherche à permettre aux individus le développement de leur singularité et de leur responsabilité afin de créer un véritable dialogue entre générations dans le respect de l'altérité. En exploitant les capacités respectives et en tentant de rapprocher les valeurs propres à chaque âge, les initiateurs du projet tentent de dépasser les facteurs contre éducatifs de la ville en ce qu'elle demeure composée d'espaces ségrégatifs du point de vue des générations qui ne permettent que difficilement l'échange quotidien. Cette action, à laquelle prend part la mairie du 20ème, signataire comme l'ensemble de la municipalité parisienne de la Charte, s'inscrit dans une logique d'éducation permanente et globale. Elle mobilise un partenariat entre institutions et acteurs associatifs afin d'obtenir des effets transversaux et pourrait donc en cela être référencée comme l'une des actions engagées dans le cadre de la mise en œuvre des valeurs des Villes Éducatrices. Pourtant, malgré de telles correspondances, on peut encore une fois constater qu'aucune référence explicite n'est faite au label des Villes Éducatrices. Paradoxalement, l'influence du label est palpable mais son existence demeure invisible.

97

Le projet Territoires sensibles, activités d'expression, ville de Rennes
L'association Tout Atout depuis plus de vingt ans défend l'idée que l'art et la culture participent au processus de construction individuelle et collective tout au long de la vie de chacun, et notamment dans l'étape complexe qu'est le passage de l'adolescence à l'âge adulte. Ainsi, les projets qu'elle propose s'adressent à la fois à des adolescents ou à des jeunes adultes rencontrant des difficultés dans leur parcours de vie, aux professionnels qui les soutiennent et à des partenaires artistiques et culturels. Elle permet la rencontre des jeunes et des artistes en les accompagnant sur le chemin qui va de la découverte de l'art à la participation aux processus de création, en tant qu'aventure artistique et de réalisation de soi. Elle tente de créer des espaces d'expression, de création, de connaissances et de réflexion en lien avec la vie dans la cité. Ils proposent un nouvel art d'être ensemble et peuvent permettre aux jeunes comme aux professionnels, une ouverture vers de nouvelles perspectives. L'association anime et développe un réseau de réflexion et d'action. Il se compose de partenaires sociaux, éducatifs, médicaux, culturels, artistiques et institutionnels. Les professionnels impliqués participent à l'élaboration et à l'évaluation des actions ainsi qu'aux réflexions menées dans le cadre du Forum Culturel. Cette association est soutenue par la ville de Rennes, le Conseil général d'Ille et Vilaine, le Conseil régional de Bretagne, le Contrat urbain de cohésion sociale de Rennes métropole, la Direction départementale et régionale de la jeunesse et des sports, la Direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse.



De janvier à juillet 2010, l'association propose un projet intitulé Territoires sensibles. Il s'agit d'un parcours composé de trois aventures de création pour expérimenter une relation sensible aux lieux et à la ville tout en explorant différentes pratiques artistiques. Il est prévu que chaque étape donne lieu à une création (spectacle ou exposition) construite lors de la phase de rencontre et des ateliers d'essais.

La première étape, *« Demeures »,* est un travail autour des lieux de vie qui lie danse et récits**.** La deuxième étape, *« Lignes de vie - Lignes de ville»*, allie photos et vidéo par un travail d'exploration de la ville. La ligne de vie correspond au rapport qu'entretient chaque jeune à sa ville. Après avoir tracé leurs propres lignes de vie sur une carte, des traversées de la ville seront proposées, au gré des strates urbaines, de la périphérie au centre, d'espaces publics en espaces privés. Ainsi ces lignes deviendront une sorte de passage virtuel dans la ville et se transformeront en itinéraires pour les jeunes et l'artiste. La troisième étape, *«Cartographie sonore - De Balade en Ballades »,* mêlera sons, musique, voix et écriture, par le biais de promenades sensibles entre ville et campagne. Chacun des projets est mené avec des partenaires différents. La démarche mise en œuvre par Tout Atout peut être mise en lien avec quelques grands principes de la Charte et d'abord avec le premier d'entre eux qui instaure le droit à une ville éducatrice, pour lequel la ville s'engage à *former ses habitants tout le long de la vie en tenant compte de tous les groupes, avec leurs besoins particuliers*[1]. Dans le cadre du projet éducatif de l'association, le public visé correspond à des adolescents et jeunes adultes rencontrant des difficultés dans leur parcours de vie. Il n'englobe donc pas tous les habitants mais s'inscrit en

1 Charte des Villes Éducatrices, 2004, principe I « Le droit à une ville éducatrice » 1, p.3.

99

fonction de besoins identifiés. La ville éducatrice doit également *«permettre la liberté d'expression, la diversité culturelle et le dialogue*[1]*. »* En laissant place à la libre adhésion, le projet éducatif de l'association pose, d'emblée, un engagement personnel des jeunes. Toutes les actions sont envisagées en tenant compte du quotidien de ces jeunes et s'appuient sur leur vécu dans la ville. Le projet cherche donc à favoriser la diversité culturelle, entre cultures des jeunes et culture commune. Par le biais de différentes formes artistiques, la liberté d'expression et le dialogue apparaissent largement diffusables. L'exemple présenté rapidement ici est une illustration de ce que la ville de Rennes met plus largement en place dans le cadre d'une réflexion plus large développée à son initiative. En effet, la ville de Rennes et un grand réseau national d'associations d'éducation populaire, la Ligue de l'Enseignement, ont initié des Rencontres Nationales de l'éducation conçues comme un lieu de réflexion capable de rassembler des acteurs éducatifs de toutes les régions de France. Lors des 6èmes rencontres en octobre 2008, une réflexion intitulée : Du projet éducatif territorial... à une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie, a été lancée. L'expression d'un nouveau volontarisme politique a été affirmée, tel qu'on peut le lire dans la Charte : *Les municipalités devront exercer avec efficacité les compétences qui leur reviennent en matière d'éducation. Quelle que soit la portée de ces compétences, elles devront prévoir une politique éducative vaste, à caractère transversal et novateur, incluant tous les modes d'éducation : formelle, non formelle et informelle ainsi que les différentes manifestations culturelles, qui sont des sources d'information et des pistes de découverte de la réalité se produisant dans la ville*[2]. Un basculement d'une forme scolaire à une forme éducative témoignerait des interactions en construction entre École, parents, collectivités locales, associations et les divers acteurs territoriaux. Cette forme éducative en émergence recouvre à la fois les trois champs de l'éducation décrits dans la Charte et se traduit par une

[1] Charte des Villes Éducatrices, 2004, principe I « Le droit à une ville éducatrice » 2, p.3.
[2] *Ibid. p.4.*

100

recherche de cohérence dans le cadre de projets éducatifs territoriaux. Le caractère novateur de cette politique éducative globale et transversale peut se traduire dans la volonté d'engager une nouvelle démarche anticipatrice, prospective, qui réhabilite l'utopie et favorise échanges et confrontation des approches pour une politique d'Éducation et de formation tout au long de la vie, pensée dans l'espace national voire européen et conçue comme une nouvelle ambition démocratique vers un projet de société. Cette réflexion semble effectivement guider la ville de Rennes, qui a *l'ambition d'une ville de tous les savoirs qui met au cœur de son action l'éducation, la culture et la formation tout au long de la vie*[1]. Le deuxième grand principe de la charte encourage le conseil municipal à *doter la ville d'espaces, d'équipements et de services publics nécessaires au développement personnel, social, moral et culturel de tous ses habitants, en prêtant une attention spéciale à l'enfance et à la jeunesse*[2]. Ainsi, chaque année la ville organise plusieurs manifestations sportives collectives participatives, qui allient détente, plaisir ou compétition et rassemblent de nombreux habitants de la ville, de tous les âges, dans différents espaces. La ville de Rennes a également mis en place, il y a quelques années, le passeport loisirs et culture permettant aux jeunes issus de familles populaires d'accéder aux activités artistiques, sportives et de loisirs. Elle a aussi développé des lieux d'expositions, de documentation et de conférences, et depuis cette rentrée a instauré la gratuité de l'abonnement bibliothèque pour les moins de 26 ans.

Cette ville a aussi lancé les Assises nationales de l'éducation en mai 2009 aboutissant à des rencontres le mois suivant. Cet appel de la ville s'intitule *Vers un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse*[3] et a obtenu une diversité de signataires et soutiens comprenant aussi bien des organisations telles que des associations ou fédérations que des engagements personnels des maires. Il y a donc l'ambition d'imaginer

[1] Rennes, ville jeune, ville « éducatrice », *Le Rennais* N°40, 25 novembre 2009.
[2] *Op. Cit.,* principe II « L'engagement de la ville » 10, p.5.
[3] http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Appel_Rennes_091018.pdf

101

une véritable politique publique de l'Éducation à la hauteur des enjeux démocratiques du XXIe siècle.
Si la ville montre sans aucun doute la volonté de traduire dans son projet éducatif les grands principes de la charte, paradoxalement, le projet n'affiche pas le label de ville éducatrice. Pour autant, n'est-il pas une expérience et une application concrète des principes soutenus par la ville de Rennes qui se revendique ville éducatrice?

Conclusion

Ces trois projets que nous venons d'énoncer et qui sont mis en place par trois territoires bien distincts appartiennent bel et bien à des villes labellisées Villes éducatrices. La concrétisation de leurs démarches se justifie par l'intérêt que chaque projet porte au public destinataire et ce, quel que soit son âge. Accessibilité, formation tout au long de la vie, intergénérationnalité et éducation non formelle sont, entre autres, les principaux liens avec la charte que nous avons mis en exergue ici. Pourtant, ces mêmes liens apparaissent comme invisibles puisque aucune des villes précédemment citées, que ce soit Nanterre, Paris ou Rennes ne fait explicitement référence à cette charte dans l'écriture des projets proposés et dans leur désir d'offrir à leurs habitants une pluralité de biens et de services.
De même, on ne peut observer de manière claire et concrète une articulation entre la mise en place de ces projets et la Charte des villes éducatrices. De ce fait, quelle est la plus-value de ce label ?
Sachant qu'il n'est ni dans l'intérêt de la ville, ni dans celui du label de masquer leur attachement à des valeurs telles que celles qui sont prônées par le Réseau français des villes éducatrices (RFVE), pourquoi cette adhésion est-elle difficilement observable ?

Lors de nos enquêtes nous nous sommes rendu compte que bien souvent, les habitants, les employés municipaux ou divers acteurs œuvrant dans les villes concernées, n'avaient pas connaissance de l'existence de la charte. Ainsi, l'influence du label n'induit-elle pas, de manière implicite, de considérer qu'une autre ville, n'ayant pas adhéré au RFVE mais prônant pourtant les mêmes valeurs ne serait pas éducatrice ?

First steps towards a Global Cities Education Research Network

Dina Mehmedbegović

Why should we have a Global Cities network?

In current times, educators and social sciences researchers world wide would be hard pushed to spend a day of their working lives without coming across the concept of: globalisation. A simple word search on a university website in the UK identifies twelve pages of relevant links such as: era of globalisation, challenges of globalisation, responses to globalisation, impacts of globalisation, global citizens and global citizenship. However, if we happen to miss out on it in our working day, the engagement with media will certainly fill any such gap. On the BBC website there is a special section on issues of globalisation introduced in the following way: 'Globalisation is a word that is on everyone's lips these days, from politicians to businessmen. Globalisation is blamed for many of the ills of the modern world, but it is also praised for bringing unprecedented prosperity[1]. At the frontlines of this process are urban settings identified as global cities. Global Cities Index (2008) lists sixty cities around the globe which qualify as well established or emerging global cities according to the criteria: business activity, human capital, information exchange, cultural experience and political activity. Only two European capitals are listed in the top ten – London as the world capital of culture and Paris as the leader in information exchange activity. Global cities embody all the phenomena key to understanding and researching the process of globalisation: they are the most visible and fast growing products of the era, they encounter multiple challenges and complexities of the globalised world, they respond to the processes of globalisation by developing new, unique, denationalised identities and they absorb significant proportions of global migrations.

[1] (BBC, http://news.bbc.co.uk/1/hi/business/6279679.stm).

Disciplines such as: migration studies, geography and economics have already made significant advances in generating knowledge on global cities, but education seems to have been left behind. In the past 20 years, there have been a number of publications in which authors have discussed in detail what are variably known as 'world' or 'global' cities (Block, 2006 ; Cohen, 1997 ; Hannerz, 1992; King, 1990 ; Sassen, 2001).The classification systems used by authors vary somewhat, but the agreement would be that global cities are: 1. Essential command centres in the world economy; 2. The locations of high-powered service industries and centres of international finance; 3. The sites of development and innovation in the service industries and international finance; 4. Markets for these developments and innovations in the service industries and international finance; 5. The sites of culture industries and innovations in these industries; 6. The sites of multiple and massive migrations of people from all over the world; 7. Hyper- or superdiverse (Kyambi, 2005 ; Vertovec, 2006), ethnically, racially, religiously, culturally, and so forth; 8. Polycentric, in that they enclose multiple focal points, each with its particular sociohistory of authority and normativity, that is, what counts as valued and appropriate as regards belief systems, ways of behaviour, and artefacts (both material and abstract; Blommaert, Collins, & Slembrouck, 2005) ; 9. Megacities, the centres of metropolitan areas exceeding 10 million inhabitants, which refers to the metropolitan area rather than just the core city ; 10. Cities that have reached a point in their development that they are denationalised as regards lifestyle and points of reference (London is not really England, or Britain; New York is not really America, Block, 2006).

It is noticeable that education does not appear in any of these definitions. They are focused on economy, finance, markets, diversity, size and international status. I would like to argue that absence of references to education in these definitions occurs due to a lack of research and theorising of education issues common to global cities, rather than a lack of relevance to knowledge and understanding of global cities.

104

A comparison of education systems in five English speaking global cities: London, New York, Toronto, Chicago and Sydney, identified the following as the main and common challenges: polarisation of rich and poor, pressure on public services, fear of youth crime, ethnic tensions and loss of middle class, localised unemployment and shortage of moderately priced housing (Sofer, 2007). The same author suggests that schools have a key role to play in increasing tolerance and intercultural understanding, supporting integration of immigrant children and families and securing equality of opportunity in the education system (ibid, 2007). At a recent European Conference held at the London School of Economics (Languages Company and LSE, May, 2010) delegates from nine European countries addressed the issue of 'unlocking the gates for languages'. Jo Lo Bianco, as a key note speaker, suggested that the lead role should be taken by multilingual global cities in the process of making the vision of plurilingualism a reality for all European citizens.

Considering the importance of the identified roles of education it is timely to invest efforts into research that would support education policy and practice developments in global cities. Pursuing global cities education research agenda requires partnerships and collaborations between academics and researchers from different global cities. A Global Cities Education Network (GCE Network), currently being initiated by the London Education Research Unit (LERU), Institute of Education (IOE), London would act as an important driving force in developing relevant research activities, joint events and web based resources.

This Network would like to encourage educators, academics, researchers and research students who have interest in issues raised in this article to become members. Membership is free and it will include invites to relevant events, call for contributions to joint publications, possibility of organising study visits and academic exchange between universities in different global cities. Also additional ideas for development of core activities are welcome. To register please use the author's contact email.

105

London Education Research Unit (LERU): Network facilitators

LERU was established in January 2007 with the aim to facilitate generating and sharing new knowledge about London. The Institute of Education, London has long been a significant centre of expertise and knowledge on educational practice and research in London and about London. LERU coordinates this work and, working alongside key partners such as the London Centre for Leadership in Learning (LCLL) also based at the IOE, the London Challenge, the Government Office for London and other London agencies, has been developing new areas of research about education in London. Building on its experience in initiating networks and joint activities in London, LERU is well placed as the initiator and facilitator of the Global Cities Education Research Network too. The relevance of this Network to LERU core work focusing on London brings possibilities of using well established LERU forums and activities to support the development of the GCE Network. The examples would be The London Digest publication, London Seminars and LERU website, where detailed records of past events and publications are stored: www.leru.org.uk.

LERU engagement with the global cities agenda has as its vision deepening the understanding of key issues in London by gaining insights into other centres that have transcended nation-state boundaries and gained the status of global mega cities. For potential partners in other global cities there are many benefits to be had from contributing to this network. First joint activity, which was a publication, is a good illustration. The London Digest: Global Cities: Key education issues was coordinated, edited and produced by LERU. The total of twenty one authors based in nine cities (New York, Paris, Tokyo, Beijing, Toronto, Los Angeles, Chicago, Sydney and Lisbon) contributed their research to this publication. Each author has been given free copies to disseminate in their cities and institutions. Equally, first joint event on the 19th May 2010 provided a platform for visiting academics from Paris, Marie-Anne Hugon and Alain Vulbeau, to share their research and insights with academics and practitioners in London.

106

(Global Cities London Digest and presentations used in this seminar are available at: www.leru.org.uk , Global Cities page.)

Bibliography

Block D, *Multilingual Identities in a Global City : London Stories*, Palgrave, London, 2006.
Blommaert J, Collins, J & Slembrouck, S. Spaces of multilingualism, *Language and Communication,* 25.3, 2005, pp.197-216.
Cohen, R *Global Diasporas: An Introduction*, London: UCL Press, 1997.
Hanners U., *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press, New York, 1992.
Kearney AT and Chicago Council on Global Affairs Global Cities Index, *Foreign Policy Magazine*, Washington DC, 2008.
King A., *Global Cities: Post-Imperialism and the Internationalization of London*, Routledge, New York, 1990.
Kyambi S., *New Immigrant Communities: New Integration Challenges?,* Institute for Public Policy Research, London, 2005.
Sassen S., *The Global City: New York, London, Tokyo*, Princeton University Press, New Jersey, 2001.
Sofer A, *Global City School systems in Education in a Global City: Essays from London*, ed. Brighouse, T and Fullick, L IOE, London, 2007.
Vertovec S., Migrant Transnationalism and Modes of Transformation, *International Migration Review*, 38:3, 2006, pp.970-1001.

Websites:
BBC, http://news.bbc.co.uk/1/hi/business/6279679.stm
Institute of Education (IOE), London, www.ioe.ac.uk
London Centre for Leadership in Learning (LCLL) http://www.lcll.org.uk
London Education Research Unit (LERU), htpp://www.leru.org.uk

Deuxième partie : Engagements éducatifs

S’engager et apprendre dans les quartiers : le cas d’étudiants bénévoles de l’AFEV

Aymeric Brody, Gilles Brougère

L’Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) a pour vocation de favoriser l’engagement associatif d’étudiants bénévoles auprès d’enfants et de jeunes de quartiers caractérisés par la pauvreté, l’isolement et l’échec scolaire. Il s’agit d’une part de contribuer au soutien d’enfants potentiellement ou réellement en difficulté scolaire en mettant en place des accompagnements éducatifs confiés aux étudiants, et d’autre part de donner la possibilité à ceux-ci de s’engager dans des actions concrètes qui les mettent en relation avec des personnes, des familles et des espaces sociaux dont ils sont pour la plupart éloignés. Nous avons suivi un de ces accompagnements à Villetaneuse (93) avec des étudiants issus des universités proches, parmi lesquelles Paris 13 située sur la commune en question. Sur cette même commune se trouvent ainsi deux espaces voisins qui pourtant s’ignorent très largement, l’université et les quartiers, et qu’un projet de clôture risque à terme de séparer plus encore[1].

Si cette action associative se situe bien sur un territoire, sa spécificité est de s’appuyer sur une relation entre deux individus, l’AFEV valorisant une démarche individualisée en direction d’un jeune et de sa famille (Bier, Chambon & Queiroz, 2010). Pour la comprendre et en saisir les effets, il importe de s’interroger sur la figure de l’étudiant bénévole et les formes de son engagement.

Comment cet engagement est-il décrit par les bénévoles eux-mêmes, dans quelle mesure produit-il des apprentissages, comment s’y inscrit la relation des étudiants aux territoires où se déroule l’action ? Ne pouvant

[1] Face aux problèmes de sécurité qu’elle rencontre, l’université Paris 13 historiquement définie comme un campus ouvert sur son environnement a décidé de se doter d’une clôture.

109

prendre en compte tous les aspects de la recherche[1], et en particulier la façon dont l'accompagnement a été réalisé, cet article se concentre sur ce qui fait de cette action dans les quartiers à la fois un objet d'engagement, d'apprentissage et d'apprentissage de l'engagement.

Le dispositif d'Accompagnement Vers la Lecture de l'AFEV

Depuis sa fondation en 1991, l'objectif de l'AFEV est de *lutter contre les inégalités dans les quartiers populaires*[2] en structurant ce *projet de solidarité* autour d'un bénévolat essentiellement étudiant. S'appliquant à promouvoir *la jeunesse comme une ressource pour la vitalité et la cohésion d'un territoire*, l'association emprunterait ainsi les chemins d'une ville ou cité apprenante (Bier, 2006) dont la dynamique ascendante (Vulbeau, 2009) permettrait de créer un lien entre deux jeunesses qui ne se rencontraient pas ou peu : les enfants et jeunes en difficulté scolaire ou sociale, et les étudiants.

Pour mettre en place son action éducative dans les territoires les plus isolés, l'AFEV s'est progressivement tournée vers une démarche d'accompagnement individualisé faisant intervenir chaque étudiant auprès d'un enfant repéré par les équipes enseignantes dans les quartiers prioritaires. Préconisant une approche transversale, centrée sur ses difficultés et ses besoins, englobant et dépassant le cadre scolaire, le dispositif général de l'action consiste à suivre cet enfant durant toute l'année à raison de deux heures par semaine et ce dans des moments de fragilité particulière qui, de l'école élémentaire jusqu'au lycée, peuvent cristalliser et renforcer les inégalités.

Un de ces moments clefs jusqu'alors absent des programmes d'accompagnement scolaire de l'association concerne la période précédant l'entrée en cours préparatoire, et durant laquelle d'importantes disparités existent déjà sur les capacités à s'inscrire dans un processus

[1] Il s'agit d'une recherche réalisée en 2008-2009 par les étudiants du Master 2 Loisir-Jeu-Éducation de l'université Paris 13, sous la direction de Gilles Brougère et Nathalie Roucous.

[2] Les citations non référées sont issues du site internet de l'AFEV : http://www.afev.fr (consulté le 9 mai 2010).

d'apprentissage (AFEV, 2007). Ce constat de terrain va conduire la fondation étudiante à développer un nouveau programme d'accompagnement éducatif dont le but affiché est de soutenir les enfants les plus menacés d'exclusion culturelle en agissant contre les inégalités dès la maternelle. Baptisé Accompagnement Vers la Lecture (AVL), ce programme initialement destiné aux enfants en grande section de maternelle tend précisément à s'appuyer sur ce moment crucial de la petite enfance pour leur donner accès à cette culture scolairement décisive (sans être pour autant scolaire) du livre et de la lecture. Cherchant de la sorte à créer un contexte favorable aux apprentissages sans néanmoins être assimilée à un apprentissage de la lecture[1], l'AVL doit en somme guider l'enfant dans une découverte ludique de l'objet livre, de la lecture et du langage. Ce projet repose donc sur la relation privilégiée que devra instaurer l'étudiant avec l'enfant (et éventuellement sa famille) à côté de ce lieu de transition entre la famille et l'école (AFEV, 2007) qu'est l'école maternelle :

- *Ni parent, ni enseignant, votre expérience reste à construire* (AFEV, 2009) explique l'association à ses nouveaux bénévoles.

N'ayant subi aucune sélection particulière lors de son adhésion à l'AFEV, l'accompagnateur bénévole recevra une formation d'une durée d'environ neuf heures spécifiquement orientée vers les enjeux de la lecture à voix haute et la littérature jeunesse. Mais au-delà de ce temps de formation et de l'aide que pourra toujours lui offrir un référent parmi les responsables du projet, c'est par la pratique même que l'étudiant engagé devra finalement apprendre son métier de bénévole (Ferrand-Bechmann, 2000) : *Pas de réponse unique donc, mais plutôt une ouverture, une forme de prise de conscience des ressources que vous possédez pour construire votre propre accompagnement en fonction du jeune* (AFEV, 2009).

[1] Le choix sémantique d'un accompagnement *vers* plutôt *qu'à la lecture* est significatif de cette démarche non scolaire et ouverte.

111

L'engagement par ses premiers récits

Après avoir lancé ce nouveau dispositif à Valenciennes en 2005 puis à Paris en 2006, l'AFEV a récemment décidé de l'étendre aux territoires de la région Ile-de-France, et notamment à Villetaneuse en 2008. C'est en nous associant localement à ce dernier projet que nous avons pu mener un suivi qualitatif du programme AVL lors de sa mise en place à Villetaneuse. En contrepoint d'une observation directe des pratiques d'accompagnement réalisée auprès de sept binômes bénévole/enfant, nous avons voulu donner la parole à ces étudiants engagés avec l'AFEV, prendre en considération leurs perceptions de la pratique d'accompagnement et de la relation qu'ils entretiennent avec les enfants (comme avec leurs familles), et enfin saisir leurs représentations du bénévolat et des bénéfices qu'ils en tirent. La plupart des bénévoles interrogés l'ayant été dès les premières semaines de leur engagement[1], ces entretiens ont en fait permis de recueillir des discours s'inscrivant au plus près de l'instant originel de leur entrée dans l'arène associative (Ferrand-Bechmann, 2004). Sans confondre les récits obtenus lors des entretiens avec la réalité effective de cet instant, nous dirions qu'à défaut de saisir l'engagement en tant que tel, ces discours d'étudiants (face à d'autres étudiants) s'approchent quelque part de la spontanéité d'un premier récit d'engagement.

Pour autant, qu'il s'agisse de raconter des situations et des pratiques associatives ou de convoquer des représentations de cet engagement, l'objet d'un tel discours se retrouvera toujours comme suspendu à sa mise en récit de sorte que *la valeur heuristique de l'entretien tient donc à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérienciel et l'inscrit dans un réseau de signification* (Blanchet & Gotman, 1992). Or, si cette intrication discursive des pratiques représentées et de la représentation des pratiques est parfois considérée comme un biais

[1] Sur la douzaine d'étudiants alors engagés dans le projet, nous avons pu interroger huit bénévoles, dont certains à deux reprises, soit au début de l'opération, soit après quelques semaines de présence auprès de l'enfant. Nous avons utilisé des prénoms fictifs de façon à respecter l'anonymat des interviewés.

112

méthodologique face à la pureté présumée des pratiques observées dans les familles (Lahire, 1995), il nous faut reconnaître la valeur particulière que confère la question de l'engagement à ces récits. En effet, le phénomène de l'engagement associatif ne se construit-il pas lui-même au cœur de cette imprégnation mutuelle de la représentation et de la pratique, de la vision et de l'action, du discours et de l'acte ?
Selon Ferrand-Bechmann, l'acte de s'engager peut entraîner *le fait de représenter l'association et ses membres et d'accepter de devoir être responsable et d'assumer le risque de l'action de l'association* (2004). L'engagement associatif aurait ainsi à voir avec une certaine représentation de la pratique à mener et renverrait à la responsabilité de l'acteur engagé face à son acte d'engagement : dès lors que l'acteur social s'engage, il se met en gage. En admettant que l'engagement bénévole se donne à voir à travers ces récits, ce serait précisément en tant qu'il se re-présente comme une pratique qui se raconte.

Le bénévolat associatif face à son idéal d'engagement

Dans son sens commun, le bénévolat se définirait successivement comme une action libre, sans rémunération et en direction de la communauté, un travail pour l'honneur ajoute Ferrand-Bechmann (2004). Mais à la différence d'autres formes d'engagement, et en particulier une certaine figure militante liée à la tradition associative française, la pratique bénévole n'est pas toujours associée à cet engagement fort que sollicite par ailleurs l'AFEV. En cela, nous retrouvons dans ce domaine de l'action collective la problématique interactionnelle de l'engagement dans la situation (Cefaï, 2007), là où pour reprendre Goffman *si nous privilégions un certain niveau d'engagement, nous tolérons souvent des différences considérables dans son intensité* (1991). En proposant une offre associative qui, délibérément, s'accommode des contraintes vécues par les étudiants (entre études, stages et emplois de subsistance) et qui de ce fait assumerait aussi le risque d'un engagement plus faible de la part de ses membres, le dispositif de l'AFEV nous invite justement à penser la diversité des pratiques bénévoles.

113

Dès lors, si les récits d'engagement de ces étudiants seront bien décrits à la faveur des qualités que l'on prête idéalement au bénévolat, ce ne saurait être que pour mieux les réintégrer aux cadres de l'expérience bénévole.

À côté de cette forme idéal-typique d'une action libre, gratuite et altruiste, les pratiques bénévoles se réaliseraient donc selon un pôle plus bénévole et un pôle moins bénévole (Ferrand-Bechmann, 1992). Réinvestissant ces trois dimensions de sens commun pour saisir l'intensité donnée par les étudiants de l'AFEV à leur propre démarche associative, nous admettrons que chacune d'entre elles posent en fait trois questions successives aux bénévoles interrogés : comment, pour quoi et pour qui s'engagent-ils ?

À ces trois questions, la plupart d'entre eux répondront spontanément qu'ils se sont engagés par choix, dans l'unique but de se rendre utile, et pour se tourner vers autrui :

- *Si j'peux être bénévole, je le fais* (Fabien)
- *Pour faire bouger les choses dans le bon sens* (Jacques)
- *Je ne vois pas du tout l'intérêt financier, je suis là pour aider les gens* (Samia).

S'exprimant de la sorte, les bénévoles mettent invariablement en avant cet acte de bienveillance[1] qui marque la représentation courante du bénévolat. Cela étant, si leurs discours de perception convoquent tour à tour ces trois premières dimensions de l'acte bénévole, les arrière-plans de ce travail pour l'honneur, aussi partagés et omniprésents soient-ils, semblent aussitôt nuancés par l'hétérogénéité des récits de pratique de cet engagement situé.

Engagement et distanciation dans les récits de pratique

La simultanéité d'une demande d'engagement et de liberté (Harvard Duclos & Nicourd, 2005) est probablement l'un des premiers lieux communs de la question du bénévolat. S'engager bénévolement, c'est d'abord être libre de s'engager. Pourtant, l'examen attentif des parcours

[1] Le mot bénévole est emprunté au latin *benevolus* signifiant bienveillant, dévoué, littéralement, qui veut bien (Rey, 1992).

d'engagement (Ferrand-Bechmann, 2007) relatifs aux récits de pratique des étudiants bénévoles vient mettre en doute cette représentation du libre-arbitre associatif.

En effet, les parcours de ces bénévoles se font généralement l'expression d'une décision certes volontaire et spontanée, mais relativement fortuite, sans préméditation, suscitant voire incitant cet engagement de l'extérieur. Qu'ils aient découvert l'association par l'intermédiaire d'un proche ou à travers les campagnes d'information de l'AFEV (tracts, affichage, etc.), leur trajectoire respective témoigne moins d'une aspiration intrinsèquement enracinée dans l'histoire de vie du bénévole - *C'est inné chez moi !* (Nadia) que de l'intériorisation d'une *bonne idée* (Razul).

Par-delà cette idée force mais toutefois marginale d'une vocation profonde pour l'action associative, apparaît plutôt la forme discursive d'un pré-texte social occasionnant cette volonté d'engagement. De la même manière, il s'agirait alors d'identifier la présence de ce cadre contextuel dans les récits de ceux qui possédaient déjà une expérience associative avant leur adhésion à l'AFEV. En présentant leur expérience antérieure comme un terrain favorable à l'engagement, certains bénévoles tendent même à s'affranchir de l'évocation d'un quelconque acte de décision :

- *Vu que je suis déjà dans le milieu associatif, ça ne m'a pas dérangé de m'engager* (Fabien).

Si la mise en scène d'un engagement personnel reste sous-jacente [*m'*engager], cette expérience préalable du champ associatif agirait ainsi comme une forme de disposition au bénévolat [*ça* ne m'a pas dérangé], comme le redéploiement occasionnel d'un capital associatif (Worms, 2006).

Au-delà des contingences de ce contexte souvent fragile dans lequel s'inscrit la vocation du bénévole (Harvard Duclos & Nicourd, 2005), nous constatons de manière récurrente le paradoxe d'un engagement en partie dégagé de l'emprise discursive de sa forme la plus libre, et ce jusqu'à la mise en discours de certaines contraintes.

Nous pourrions évoquer ici le propos de cette étudiante qui malgré ses diverses expériences associatives n'en justifie pas moins son engagement par les exigences de sa formation professionnelle :
- *Comme je prépare le concours d'éducatrice spécialisée… c'est important justement de travailler avec… ce public, les enfants défavorisés, et aussi d'avoir une expérience dans le bénévolat* (Odile).
Ou encore le récit de Nadia, qui après avoir clamé sa vocation pour l'action bénévole, n'hésite pas à nous livrer les raisons pragmatiques de son entrée à l'AFEV :
- *C'est une idée que j'ai depuis deux ans et demi. Depuis que je suis à la fac. Mais faute de temps, faute de beaucoup de choses, je n'ai pas pu le faire.* […] *Au départ, c'étaient les deux heures qui m'avaient attirée, parce que moi, si tu veux, s'il y avait eu une autre association, que ce soit humanitaire ou quoi… M'engager dans quelque chose de plus… de plus profond.* […] *En fait le truc, c'est que ça prend du temps, même trop de temps. Et moi je consacre… si tu veux mon objectif, c'est mon diplôme et pas autre chose à côté.* […] *Vu que j'voulais m'occuper des petits qui étaient dans mon quartier, bah… je me suis dit : ça ira…*
Dans ce cas, l'engagement associatif de l'étudiante bénévole se retrouve comme soumis aux contraintes temporelles de la vie universitaire et, par conséquent, la démarche qui la mena à rejoindre l'AFEV se présente bel et bien comme une concession faite à un engagement plus profond [je me suis dit : *ça ira*]. Le contexte dans lequel s'inscrit l'acte de s'engager ne semble plus être pensé comme une condition favorable à l'émergence d'un engagement libre mais plutôt comme une restriction de la (pleine) volonté du bénévole. Pour la majorité des étudiants interrogés, l'AFEV se présente pareillement comme un cadre alternatif pour un engagement plus souple et plus adapté aux contraintes universitaires, mais chemin faisant il peut aussi devenir moins intense, moins profond, et pour ainsi dire moins engagé.

116

Pour certains d'entre eux, cette liberté d'engagement est encore plus directement mise en cause par la présence d'un cadre formel d'incitation au bénévolat, celui de la réalisation d'un stage universitaire[1] : *Je cherchais un stage… pour ma Licence, et… mes professeurs m'ont envoyée vers l'AFEV. On est deux à avoir été vers eux, et on a décidé de faire notre stage sur l'Accompagnement Vers la Lecture* (Samia). Si cette dernière accorde bien une place discursive à l'expression d'un choix [on a *décidé* de…], elle semble conserver par ailleurs une certaine position d'extériorité face à la genèse de celui-ci [*m'*ont *envoyée*]. Que nous puissions retenir l'idée selon laquelle le récit de Samia témoignerait d'un engagement moins soutenu du seul fait de la préexistence de ce cadre formel, l'hypothèse est vraisemblable, mais il n'en demeure pas moins que de fait cette position singulière s'intègre bien au corpus des récits d'engagement des bénévoles de l'AFEV.

Si la liberté d'engagement est largement mise en mots par les bénévoles, il faut paradoxalement reconnaître dans ces mêmes entretiens la trace plus ou moins manifeste de certaines formes d'*obligation d'engagement* (Goffman, 1974), entendues au sens large de l'ensemble des limitations sociales (*ibid*.) venant restreindre voire contraindre l'idée même d'un engagement libre et spontané du bénévole. Autrement dit, si le fait de s'engager se fonde bien sur la mise en discours d'un libre choix, ce dernier paraît inéluctablement s'inscrire dans un contexte social plus ou moins coercitif à partir duquel se construit la trajectoire du bénévole dans son récit d'engagement. Entre un engagement libre, dont nous dirions avec Goffman qu'il relève lui-même de cette difficile obligation de s'engager spontanément (1974), et un engagement obligé, c'est-à-dire exclusivement contraint, s'illustrent ainsi des discours empruntant bien souvent à l'une et à l'autre de ces polarités empiriques.

[1] En partenariat étroit avec les universités, l'AFEV s'attache à promouvoir des dispositifs permettant aux étudiants bénévoles de faire valoir leur engagement associatif : l'AFEV propose aux universités de développer des unités d'enseignement visant la reconnaissance et la valorisation de l'engagement étudiant. Cela est à rapprocher des crédits accordés pour le service-learning ou service à la communauté de certaines universités nord-américaines.

Cette question des parcours d'engagement (Comment les bénévoles s'engagent-ils ?) semble alors rejoindre celles des motifs (Pour quoi ?) et des destinataires (Pour qui ?) de l'action bénévole. En admettant qu'il n'y ait qu'un pas entre la liberté et l'altruisme du bénévole, ce pas ne saurait être franchi autrement que par la gratuité de son acte. En effet, pour qu'une pratique soit simultanément volontaire et tournée vers autrui, sans doute faut-il que celle-ci s'accomplisse dans le désintérêt de soi, cette gratuité de l'engagement fonctionnant à la fois comme le résultat d'une volonté d'agir, dans la mesure où tout acte gratuit, n'ayant d'autres fins que lui-même, doit aussi pouvoir s'affranchir des finalités de la contrainte, et comme une condition de l'altruisme du bénévole, puisque ne trouvant d'intérêt qu'à sa propre réalisation, cet acte autotélique ne pourrait décemment se reconnaître dans l'égoïste qui le porte. Tout se passe comme si l'engagement bénévole apparaissait plus intensément désintéressé et altruiste dès lors qu'il se substituait aux pesanteurs sociales, et inversement comme si pour être libre, il devait pouvoir justifier de la bienveillance dans laquelle il s'exerce gratuitement en se tournant vers autrui. Ainsi lorsque les discours se font acte d'engagement, les enquêtés n'hésitent pas à jouer de cette articulation discursive pour revendiquer la force de leur volonté d'agir gratuitement pour autrui. Quant à la possibilité, au-delà du récit, d'un passage à l'acte désintéressé (Bourdieu, 2004), notons simplement que les bénévoles, pris dans l'*illusio* du champ associatif (dans ce *jeu* auquel on joue lorsque l'on s'engage bénévolement), n'auraient d'autres alternatives que de croire au désintéressement de leur acte sous peine de tomber immédiatement dans l'illusion (pensant que le jeu n'en vaut sans doute pas la chandelle) ou le cynisme (pour celui qui finalement ne jouerait pas le jeu) d'un regard trop lointain pour être engagé.
Pourtant les récits de pratique des bénévoles de l'AFEV semblent encore s'éloigner de cet idéal de l'engagement associatif. Prenons l'exemple paroxystique d'une bénévole devenue statutairement volontaire[1] pour l'AFEV :

[1] Le volontaire reçoit une indemnisation en contrepartie d'un engagement temporel significatif et contractualisé.

118

- Déjà à la base, je faisais du soutien scolaire… à mon compte. Et… c'est vrai que j'avais… une famille en très grosse difficulté, et… à la fin, je ne les faisais plus du tout payer quoi. […] *Voilà, la mère, elle me confiait tous ses problèmes d'argent, et tout ça. Et je me suis dit : Bon, je fais l'effort de ne pas lui faire payer, parce que voilà, ça faisait un an que je faisais du soutien scolaire aux enfants, à la fin je sentais la mère complètement essoufflée. Bon, je ne lui demandais plus d'argent quoi. Et… avec cette action* (AVL)*, ils proposaient d'aider quelqu'un gratuitement, et que ce soit encadré. Je me suis dit : Bon voilà, parce que je suppose qu'il y a d'autres familles qui ont besoin d'aide pour les enfants et qui ne peuvent pas forcément se payer Acadomia.com.* (Mathilde)

Devenue volontaire deux ans seulement après avoir intégré l'association en tant que bénévole, le parcours associatif de Mathilde relève d'une trajectoire aussi atypique que symptomatique dans le cadre de notre enquête. En effet, en accédant aux responsabilités de ce statut hybride qu'elle définit elle-même comme *l'intermédiaire du salariat et du bénévolat*, son engagement s'est agrégé d'une dimension nouvelle. Se reconnaissant volontiers *plus impliquée en amont* d'une fonction de bénévole à laquelle elle continue parallèlement de prendre part, cette jeune femme d'une vingtaine d'années devint de la sorte une actrice influente de la mise en œuvre de ce projet local de l'AVL. Pourtant, si cette accession aux responsabilités associatives allait donner densité et profondeur à sa démarche, cela se fit au détriment de la gratuité de son acte. En effet, le défraiement de son volontariat entrait en contradiction avec son propre idéal d'engagement [aider quelqu'un gratuitement] au point que pour maintenir son bénévolat à l'intérieur du volontariat, elle dut en somme modaliser sa pratique (Goffman, 1991) en distinguant soigneusement dans son discours un cadre bénévole et un cadre volontaire :

- *Non, parce que moi je distingue mon bénévolat de mon volontariat. Je suis payée pour mon volontariat, pour tout ce que je fais du côté administratif, pour tous les déplacements que j'ai réalisés à Reims ou je ne sais où encore. Et le bénévolat, c'est le bénévolat. C'est avec l'enfant, c'est autre chose.* Cette dernière phrase sonne finalement comme une solution pratique à l'aporie posée par la formule tautologique qui la précède : si le bénévolat n'est plus le bénévolat au sens fort de sa gratuité, c'est qu'il doit l'être au sens fort de son altruisme.

Pris dans un continuum d'engagement et de distanciation (Elias, 1993) où s'articule la figure la plus idéalement libre, gratuite et altruiste du bénévolat avec cette forme paradoxale d'un engagement distancié (Ion, 1997), la pratique bénévole apparaît dans ses premiers récits comme située et modulée par les individus. Ce n'est pourtant qu'en référence au cadre instituant cette intrication empirique des pratiques représentées et de la représentation des pratiques associatives, ici celui de l'AFEV, que se construit, se reconstruit et se maintient cette *illusio* par laquelle les individus s'engagent bénévolement. Cela étant, leur engagement dans la situation n'en est pas moins la clé d'entrée dans cette pratique d'accompagnement individualisé. Cette même situation qui conduira le bénévole à tenter d'établir un contact privilégié avec l'enfant et sa famille là où la méfiance est parfois de mise, à développer des activités de lecture, de jeu ou de loisir lors même que l'enfant ne se prête pas toujours à son projet, à utiliser différentes ressources locales, telle la bibliothèque, pour y choisir des livres ou y rencontrer d'autres enfants dans les cas où l'accompagnement ne peut se faire au domicile familial, et ce faisant, à intégrer tant bien que mal le cadre éducatif institué par l'AFEV. Quittant un instant l'université pour un autre environnement urbain, lui-même objet de son engagement, le bénévole traverse ainsi un territoire souvent inexploré, voire appréhendé, pour découvrir le lieu de vie de l'enfant, son quartier, son foyer, sa famille, parfois ses pairs. En ce sens, l'engagement des bénévoles dans ces quartiers se situe bien dans une relation individuelle, même si celle-ci ne peut se comprendre que sur le fond des attachements sociaux et territoriaux des deux protagonistes, à commencer ici par l'association et l'université d'un côté, la famille et le quartier de l'autre.

Et si l'étudiant a appris de cette expérience hors de l'université, c'est sans doute parce qu'il a pu et su s'engager par-delà les frontières de ces espaces socialement isolés et pourtant si proches.

Les apprentissages informels de l'engagement bénévole

Dans une enquête d'évaluation publiée en 2008 par le cabinet Trajectoire-Reflex, nous découvrons qu'en conformité avec les hypothèses de travail formulées par l'association, les bénévoles auraient le sentiment d'apprendre beaucoup à travers l'action qu'ils mènent (Trajectoire, 2008). Ainsi, toujours selon cette enquête, ces étudiants poursuivent, par l'aide qu'ils apportent à l'enfant, leur apprentissage. Ces résultats viennent en fait justifier une intuition fondatrice du projet de l'AFEV : les étudiants apprennent de leur engagement associatif. Comme une sorte de retour sur investissement (2008), ce que le bénévole offre à son association, l'association le lui rendrait en apprentissages.

Nous avons recherché des traces de ces apprentissages par la pratique dans les récits d'engagement des enquêtés. Il s'agissait alors de penser ces apprentissages dits informels, au sens où ils sont situés dans des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage (Brougère & Bézille, 2007), en les articulant aux cadres discursifs de l'engagement des bénévoles dans une situation spécifique d'accompagnement éducatif.

Certaines recherches ont déjà mis en évidence les apprentissages réalisés par des bénévoles à travers leur engagement (Mündel & Schugurensky, 2008), mais il s'agit d'implication plus large, dans une diversité d'activités. Ici l'action est limitée dans le temps et le spectre des activités réduit par le projet associatif. Ce faisant, les apprentissages mis à jour ne peuvent qu'être relatifs à la pratique même de l'Accompagnement Vers la Lecture, c'est pourquoi ils sont principalement construits sur un mode d'appropriation et d'ajustements successifs au dispositif en question :

- *C'est ça aussi, la faute que j'ai fait, j'avais pris des albums trop compliqués pour elle. Mais après avoir changé de livre, de niveau, elle était plus à l'aise. Elle a commencé à aimer la lecture.* [...] *Maintenant, je sais vers quel album m'orienter, vers des albums qui vont vraiment aider l'enfant à lire* (Samia).

121

- *On apprend sur le terrain quoi.* […] *vu qu'il y a plusieurs enfants, j'ai appris à gérer une situation où il y a plusieurs enfants en même temps* (Mathilde).

Puis les discours des étudiants mettent l'accent sur d'autres facettes de leur pratique d'accompagnement et laissent ainsi entrevoir d'autres sources d'apprentissage. Le fait d'avoir su créer une relation de confiance avec l'enfant apparaît alors comme un leitmotiv dans la plupart des récits d'engagement :

- *J'essaie déjà de… de créer ce lien avec elle. Enfin maintenant elle me connaît, elle m'appelle par mon prénom et tout* (Nadia).
- *Au départ, le premier jour, ça a été un peu difficile, un peu froid, je ne sais pas. C'est moi ou c'est elle ? C'était plus moi parce que je ne savais pas vraiment ce que j'allais faire* (Samia).
- *Tous les mercredis elle m'attend, elle réveille sa maman tôt en lui disant : Il y a mon amie qui arrive, réveille-toi, il faut qu'on l'attende, ouvre lui la porte !* (Samia)

En s'éloignant encore de la pratique d'accompagnement, c'est plus largement l'environnement de l'enfant qui, de la sphère familiale au quartier en passant par les différentes instances socioculturelles tissant le territoire urbain (école, bibliothèque, mairie, etc.), laisse à son tour des traces d'un enrichissement mutuel puisé dans l'expérience d'engagement :

- *C'est toujours riche humainement de rencontrer justement la famille, de découvrir… d'autres personnes et d'avoir un peu le tableau complet justement de cet enfant* (Odile).
- *Ce qui me plaît le plus, c'est que sa maman est impliquée en fait. C'est de voir que sa maman, elle est allée à la bibliothèque pour se faire une carte. Et bon moi je lui avais conseillé* […] *Mais j'étais contente de voir que… au bout de quatre ans, la médiathèque qui était à deux mètres de chez elle… ils étaient dedans quoi, ils étaient en famille* (Nadia).
- *L'AFEV, c'est avec des jeunes de quartiers difficiles entre guillemets… ben peut-être que je parviendrai à comprendre comment ils vivent, parce que c'est vrai qu'on entend souvent des polémiques là-dessus, qu'on critique et tout, mais on sait pas non plus comment ils vivent* (Pascaline).

122

Enfin, si l'on se focalise sur les entretiens réalisés le plus tardivement, les bénévoles semblent montrer des signes d'une progressive imprégnation au cadre discursif plus généralement dessiné par l'AFEV. Au-delà même du dispositif pratique, les récits de représentation de l'engagement les font peu à peu apparaître plus proches des normes de discours de l'association et, comme si cela allait de concert, ils semblent dorénavant faire preuve d'une plus grande aisance dans leur propos. Notre enquête ne nous permet pas de tirer de trop larges conclusions concernant la réalité des apprentissages de l'engagement bénévole, toutefois elle nous incite à penser qu'au-delà des bénéfices associés à l'action elle-même (AFEV, 2009), ces bénévoles ont aussi appris à parler et à penser *en* bénévole. L'entretien d'Odile est à ce titre particulièrement illustratif :
- *Je suis assez contente de moi* (sourire), *enfin… ça m'a vraiment aidé à prendre confiance en moi. Le fait de se sentir utile, ça justifie un peu sa présence sur terre* (rire). *Non mais, j'trouve que c'est assez important dans le sens où on vit dans une société où c'est un peu la rentabilité, la productivité qui comptent. Bah… revenir à un rapport exclusivement humain, ça fait vraiment du bien. Enfin j'trouve ça limite naturel qu'on s'entraide comme ça, et être bénévole… quand on a un regard extérieur, c'est… oui, travailler sans argent, tout ça. Mais en fait* (…) *ça m'apporte tellement en retour que j'ai l'impression que c'est plus eux qui me donnent que moi je donne.*
Quels que soient les différents modes de participation que les étudiants investissent dans la situation, chaque fois que l'un d'eux entre dans l'arène associative, il doit apprendre à agir, à parler et à penser comme un bénévole : *bien qu'entrés en association pour des raisons souvent pratiques et utilitaires,* [les jeunes engagés] *s'y découvrent dans le projet et apprennent à devenir responsables et militants, ils s'engagent* (Ferrand-Bechmann, 2004). Si les premiers actes et récits d'engagement mettent immédiatement *en gage* le bénévole en tant que tel, et notamment lorsqu'il se présente à autrui (par exemple à des étudiants, comme lui, qui l'interrogent sur sa pratique de bénévole), il lui restera pourtant à trouver dans la pratique même ce juste engagement dans la situation, à incarner cette forme pure du bénévolat pour lui

donner sa substance discursive et pratique, et ce jusqu'à ce qu'il devienne à son tour un référent pour de nouveaux entrants. Ce que les bénévoles apprennent de leur engagement, c'est peut-être avant tout à s'engager.

De l'apprentissage informel à l'éducation informelle

S'il y a apprentissage par la pratique, c'est que celle-ci articule *affordance* et engagement pour reprendre la théorie de Billett (2008), soit ce que la situation met à disposition, ce qu'elle offre à (*to afford* en anglais) celui qui s'y engage. Ce qui est offert ici c'est une relation privilégiée avec un enfant, un support à travers le livre de jeunesse et l'encadrement d'une structure associative, le tout au sein de territoires déterminés. La situation est sans doute ce qui justifie l'engagement auprès d'un enfant, d'une famille, voire d'un territoire qui est parfois un horizon lointain pour l'action du bénévole. Cette combinaison forte mais limitée dans le temps construit l'originalité de l'espace d'apprentissage. D'une certaine façon nous sommes ici, du fait de l'attention portée par l'AFEV aux apprentissages des étudiants, quelque part entre apprentissages informels et éducation informelle, telle que Schugurensky définit celle-ci : *L'éducation informelle* (…) *renvoie à un agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel. L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés* a priori *par quelqu'un qui n'est pas apprenant.* (2007). L'AFEV peut donc être considérée comme une association apprenante (en direction des bénévoles et non pas seulement des enfants visés) avec l'idée de produire une rencontre porteuse d'apprentissage, d'abord avec un enfant, une famille, et peut-être au-delà un territoire, un quartier à découvrir.

On peut noter la symétrie entre la situation du bénévole et celle de l'enfant visé par l'action.

124

En effet, le bénévole apparaît comme un *éducateur informel*[1] dont la posture consiste *à mettre en avant la relation construite avec les enfants et la réciprocité de l'apprentissage. L'étudiant apprend de l'enfant comme l'enfant apprend de l'étudiant* (…) (AFEV, 2007). Le bénévole se consacre à son rôle éducatif, ce en quoi il est éducateur, à l'inverse d'un frère ou une sœur, mais il ne développe aucune activité éducative formelle, par opposition à l'enseignant, l'éducateur ou le spécialiste du soutien scolaire (AFEV, 2009). En conséquence, cette position est parfois difficile à tenir tant les étudiants puisent dans le modèle scolaire (qu'ils connaissent fort bien) pour construire leur propre pratique. Son originalité est de déconstruire cette traditionnelle et impérieuse séparation existant entre celui qui enseigne et celui qui apprend, au profit d'un espace social dont les effets d'apprentissage peuvent aussi bien concerner les enfants que les accompagnateurs. Dès lors, les enfants apprennent quelque chose qui ne relève pas strictement d'un savoir scolaire, mais d'une culture par ailleurs indispensable pour l'accès à ce savoir. Quant aux accompagnateurs bénévoles, s'ils n'ont pas toujours conscience de leurs apprentissages (Schugurensky, 2007), leurs discours fourmillent, comme nous l'avons vu, d'indices de ce *co-produit* (Pain, 1990) de leur pratique.

Conclusion

Si ce que nous avons étudié est affaire de territoire, entre des universités et des quartiers, elle est plus encore une rencontre entre des individus, étudiant et enfant. Ce qui produit de l'apprentissage c'est bien cette rencontre, le fait de s'engager dans la situation familiale d'un enfant, et à travers elle, dans le quartier et au-delà dans la société qui le construit comme espace social et urbain. L'apprentissage renvoie à la possibilité de soutenir les découvertes que l'enfant peut faire du livre et au-delà du contexte culturel où il prend sens. Ces individus sont certes forgés par les communautés et les territoires où ils évoluent, notamment l'université et

[1] Cette notion fut notamment évoquée par Gilles Brougère dans les actes d'un colloque organisé en 2007 par l'AFEV autour du projet d'Accompagnement Vers la Lecture.

125

le quartier, mais il semble plus juste de parler ici d'apprentissage *à travers* les territoires (dans le fait d'aller de l'un à l'autre) que d'apprentissage *par* le territoire ou de *territoire apprenant*. L'espace urbain peut porter les *affordances* que nous avons évoquées, mais sans cet engagement du bénévole, qu'il soit libre ou contraint, gratuitement tourné vers l'enfant, sa famille et son quartier ou inversement guidé par des intérêts plus personnels, aucun apprentissage ne se réalisera.
Ce dispositif qui à Villetaneuse s'inscrit en partie dans le Programme de Réussite Éducative, renvoie bien aux mutations territoriales de l'éducation analysées par Bier, Chambon et Queiroz (2010), à condition de saisir derrière les territoires visés, les nouveaux acteurs et leurs modalités d'engagement dans l'action, les réseaux d'interaction, les relations entre communautés (au sens le plus large du terme). Engagement et apprentissages individuels se font en relation avec des groupes, des communautés : la famille, le quartier, les pairs, l'université, l'association, qui sont autant d'espaces d'apprentissage. L'inédit est ici de faire se rencontrer des individus liés à des territoires séparés et distants pour construire des espaces d'engagements et d'apprentissages mutuels.

Références bibliographiques :

AFEV, *Agir ensemble contre les inégalités dès la maternelle*, Actes du colloque du 19 septembre 2007, Paris.
AFEV, *Guide de l'accompagnateur bénévole : agir contre les inégalités scolaires,* Paris, ESF, 2009.
Bier B., Éducation : l'affaire de tous : un enjeu démocratique », *Volontaires !*, n°9, 2006, pp. 1-3.
Bier B., Chambon A., de Queiroz J.-M., *Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire faire la forme éducative ?* Paris, ESF, 2010.
Billets S., Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissages et remaniements de pratiques culturelles, *Pratiques de formation : analyses*, n°54, 2008, pp. 149-164.

126

Blanchet A. & Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.
Bourdieu P., *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 2004.
Brougère G. & Bezille H., Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éduction, *Revue Française de Pédagogie*, n°158, 2007, pp. 117-160.
Cefaï D., *Pourquoi se mobilise-t-on ? : les théories de l'action collective*, Paris, La Découverte, 2007.
Elias N., *Engagement et distanciation : contribution à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993.
Ferrand-Bechmann D., *Bénévolat et solidarité*, Paris, Syros, 1992.
Ferrand-Bechmann D., *Le métier de bénévole*, Paris, Economica/Anthropos, 2000.
Ferrand-Bechmann D., *Les bénévoles et leurs associations : autres réalités, autre sociologie*, Paris, L'Harmattan, 2004.
Ferrand-Bechmann D., *L'engagement bénévole des étudiants : le pouvoir d'agir*, Paris, L'Harmattan, 2007.
Goffman E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, 1974.
Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit, 1991.
Harvard Duclos B. & Nicourd S. *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot, 2005.
Ion J., *La fin des militants ?* Paris, Éd. De l'Atelier, 1997.
Lahire B., *Tableaux de familles,* Paris, Éd. du Seuil, 1995.
Mundel K. & Schugurensky D., Community Based Learning and Civic engagement : Informal Learning among Adult Volunteers in Community Organizations, *New Directions for Adult and Continuing Education*, n°118, 2008, pp. 49-60.
Pain A., *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.
Rey A. [dir.], *Dictionnaire historique de la langue française,* Paris, Le Robert, 1992.

Trajectoire-Réflex, *L'évaluation de l'AFEV*. Consultable en ligne sur http://www.afev.fr/pdf/afev-evaluation.pdf, 2008.
Schugurensky D., Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue Française de Pédagogie*, n°160, 2007, pp. 13-27.
Vulbeau A. L'éducation tout au long de la ville, In G. Brougère & A.-L. Ulmann, [dir.]. *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Puf, pp. 43-53, 2007.
Worms J.-P., Le capital social associatif en France, hier et aujourd'hui, In A. Bévort & M. Lallement [dir.]. *Le capital social : performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte, 2006, pp. 226-245.

Travailler ensemble dans la ville : questions de méthode

Bernadette Mouvet, Marie-Anne Hugon

Introduction

La question qui se pose à tous ceux qui sont convaincus de l'intérêt des approches territoriales et partenariales des questions éducatives est d'identifier des instruments intellectuels, méthodologiques et organisationnels facilitant le travail en réseau et en coopération entre acteurs institutionnels appartenant à des organisations et à des mondes professionnels différents. La sociologie de la traduction qui s'est diffusée depuis le début des années quatre vingt, dans différents domaines dont le monde de l'éducation et de la formation, propose des démarches pertinentes pour conduire et/ou analyser des projets intersectoriels et territoriaux à l'échelle d'une ville ou d'un territoire. Ses principes, qui renouvellent les débats sur le partenariat éducatif, ont été mis en œuvre dans différents dispositifs développés en Belgique francophone. On en donnera ici trois exemples : le projet Solidarité, l'action Aux livres citoyens ! et un projet de lutte contre le décrochage scolaire. Des principales conclusions de ces projets, on tirera des enseignements utiles pour la conduite de projets partenariaux associant les différents acteurs de l'éducation au niveau local.

La sociologie de la traduction : de quoi s'agit-il ?

Apparues au début des années quatre vingt[1], les propositions de la sociologie de la traduction alimentent aujourd'hui un courant de

---

[1] Trois textes peuvent être considérés comme fondateurs de cette sociologie :
Callon, M., Éléments pour une sociologie de la traduction – La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'année sociologique*, 36, 1986, 169-208.
Latour, B., *La science en action*, Paris, Gallimard, 1989.
Law, J, On the Methods of Long-Distance Control: Vessels, Navigation and the Portuguese Route to India in Law, J. (dir.), *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge*? Londres, Sociological Review Monograph, 1986, 234-263.

129

recherches, qualifié également de sociologie des réseaux technico-économiques ou socio-techniques, ou encore de sociologie de l'innovation, dont les travaux étudient les processus d'émergence et de consolidation des innovations dans de nombreux domaines tels que les télécommunications, le marché, les arts[1], l'éducation[2]. Ces recherches empiriques montrent que l'innovation est mouvement et re-création jamais assurée ni de ses cheminements ni de ses aboutissements : *L'innovation finale ne correspond jamais au projet initial* (Callon, 1999, p 114[3]). Ces (re)créations-transformations constituent et reposent sur des réseaux au sein desquels des acteurs hétérogènes négocient, sur fond de controverses et de compromis, leurs intérêts et enjeux respectifs: *Une innovation ne s'impose jamais sans discussion. Elle peut être rejetée si elle est contraire aux intérêts en présence* (Callon, ibidem) ; Latour (1989, p 78) le dit autrement : *Le destin de ce que nous disons et faisons est entre les mains des autres*. Le processus innovant se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que lui et avec lui : *(…) il y a constamment des échanges entre les différents acteurs pour transformer à la fois le monde et le projet d'innovation. C'est-à-dire que ce qui a été co-construit (…) par négociations et adaptations successives, qui commencent très tôt dans le processus, c'est l'innovation et le monde qui va avec. Et l'échec se produit quand cette co-construction ne se réalise pas* (Callon 1999, p.115).

---

[1] On trouvera des exemples représentatifs dans : Centre de Sociologie de l'Innovation, *Ces réseaux que la raison ignore*, Paris, L'Harmattan, 1992.

[2] Notamment avec les travaux de F. Cros :

Cros F. (eds.), *Le transfert des innovations : une question de traduction ?* Paris, INRP, 2000.

Cros F., Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction, In Bronckart J-P et Gather Thurler M. (eds.), *Transformer l'école*, Genève, De Boeck, 2004, pp. 59-79.

[3] Callon M., Pour une sociologie de la traduction en innovation- Entretien conduit par Robert Lhomme et Jean Fleury. *Recherche et formation*. 31, 1996, pp. 113-126.

130

Les concepts et propositions de la sociologie de la traduction peuvent être regroupés sous les énoncés suivants :

Innovation et réseau sont intimement liés

Sans réseau qui la porte, il n'y a pas d'innovation, quelles que soient sa qualité intrinsèque ou celle de ses concepteurs, *l'énoncé sera restreint à un point de l'espace et du temps, à moi, mes rêves et mes fantasmes…* (Latour, 1989, p 260). Dans le vocabulaire de la sociologie de la traduction, le réseau est socio-technique, *composé indissociablement des humains qu'il agrège et des non humains qui les agrègent* (Latour, 1989, p 340). C'est une méta-organisation c'est-à-dire : *un ensemble coordonné d'acteurs hétérogènes qui interagissent avec plus ou moins de succès pour développer, produire, distribuer et diffuser des méthodes qui permettent de générer des biens et des services* (Callon in Law, 1992, p.133) .

Le processus innovant lie des acteurs hétérogènes

Pour qu'émerge et se consolide une innovation, il faut donc que se lient à ses initiateurs, d'autres acteurs, oeuvrant dans des sphères auparavant disjointes et qui n'auraient eu peut-être aucune autre raison de se rencontrer (chercheurs, responsables politiques, chefs d'entreprise, associations d'usagers…), ces nouveaux acteurs s'agrégeant au réseau, s'approprient l'innovation au double sens du terme approprier : faire sien et rendre propre à un usage.

Le nombre et l'hétérogénéité des acteurs à intéresser, la diversité de leurs enjeux – dans un même réseau, *certains ne songent qu'à l'avancement des connaissances ou à leur notoriété scientifique ; d'autres veulent améliorer leurs parts de marchés, d'autres cherchent à maximiser leur satisfaction* (Callon, 1992, p. 57[1]) – imposent le développement de nouveaux modes de coopération et de mises en relation.

---

[1] Callon M., Sociologie des sciences et économie des changements techniques : l'irrésistible montée des réseaux socio-techniques, in Centre de Sociologie de l'Innovation (Eds.), *Ces réseaux que la raison ignore*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 53-78.

131

Ces modes de coopération et de mises en relation s'établissent et se manifestent par le truchement d'intermédiaires. Est appelé « intermédiaire » *tout ce qui circule entre les acteurs et qui constitue la forme et la matière des relations qui s'instaurent entre eux (…). On distingue plusieurs catégories d'intermédiaire : les informations excorporées (rapports, livres, articles, brevets, notes, lettres) (…) ; les objets techniques ; l'argent ; les êtres humains et les compétences, savoirs, savoir-faire, techniques qu'ils incorporent… Tous ces intermédiaires qui constituent une des composantes essentielles du réseau sont autant de moyens de communication, de coordination et d'entredéfinition pour les acteurs* (Callon, 1992, p. 58). L'importance accordée par la sociologie de la traduction aux objets est à ce point grande qu'elle leur confère un statut d'actants symétrique de celui des acteurs humains. Ce point de vue a, au demeurant, été beaucoup discuté[1].

La construction de l'innovation/du réseau nécessite traduction, controverses et compromis

Les acteurs, venus d'univers disjoints, ne se lieront pour agir ensemble durablement si et seulement si *ils jugent que < l'innovation > peut servir leur propre intérêt, admettent sa légitimité et s'y engagent au nom d'une cause commune capable de transcender les intérêts particuliers (*Cros, 2004, p. 65). D'où la nécessité d'une traduction c'est-à-dire transposition des messages, faits et informations en langages signifiants pour les différents acteurs et transformation-recomposition constantes du projet d'innovation *selon une logique d'accommodation et d'appropriation qui amène les acteurs à aligner leurs intérêts individuels tout en les rattachant à des questions plus larges* (Fleury et al., 2000, p. 14[2]).

---

[1] La symétrisation des humains et des non humains a été jugée déplacée, arbitraire et peu claire, peu opératoire voire dangereuse Pestre D., *Introduction aux Sciences Studies*. Paris, La Découverte, 2006.

[2] Fleury J. et al, Réseau et innovation : une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires, *Recherche et formation,* 34, 2000, pp.11-28.

132

Le processus innovant compte des étapes[1] dont chacune, émaillée de controverses et de compromis, marque une progression dans les négociations et qui aboutissent à la désignation de porte-parole c'est-à-dire *d'acteurs représentatifs de leur catégorie sociale (…) à qui leurs pairs ont délégué le droit et la légitimité de parler en leur nom (*Cros, 2004, p. 64). Fait d'un ensemble de déplacements (de positions, d'intérêts, de rôles, mais aussi de déplacements physiques ou géographiques), le processus innovant requiert et favorise une redéfinition des espaces socio-professionnels, une atténuation des logiques verticales au profit de systèmes de relations horizontaux favorisant la mobilité, effective et symbolique, nécessaire aux acteurs pour déplacer leurs représentations et activités en les négociant avec d'autres. S'il réussit, le processus attache les acteurs les uns aux autres et à l'innovation, il enrôle les acteurs et rend directement interdépendantes des activités jusque-là cloisonnées.

Hétérogènes, circonstanciels, sensibles aux enjeux des acteurs comme à l'histoire et aux contraintes de leur environnement, les réseaux ainsi construits composent des entités mouvantes et fragiles. Pour les consolider et tenter de les rendre irréversibles, il importe de multiplier les associations entre leurs acteurs et de les rallonger, de les élargir au plus grand nombre d'entités humaines et non humaines : *La seule chose qui compte c'est d'ajouter des connexions nouvelles, c'est l'extension du réseau, sa densité, sa connectivité* (Callon, 1999, p. 120).

Établir, maintenir, multiplier les connexions demandent du temps (dont ce temps vécu et agi ensemble qui permet aux acteurs des consensus qui, même s'ils ne sont qu'apparents, leur permettent de panser les plaies et d'aller de l'avant (Pestre, 2006, p. 41) et un peu de chance : *Au départ, les acteurs individuels ont du poids : les initiatives privées, les rencontres qui sont un peu le produit du hasard, les événements*

[1] Callon décrit en 1986 quatre grandes étapes : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation, Amblard et al. en 2005 construisent, à partir des travaux de Callon et Latour, une chronologie en dix étapes… *La question n'est pas de savoir qui a l'initiative (*Callon, 1992, p. 57), ce qui compte, c'est ce qui se passe pendant le processus.

contingents, jouent un rôle très important (Callon, in Lhomme et Fleury, 1999, p. 118). Cette entreprise requiert vigilance, transparence et respect des engagements pris, conditions pour asseoir la confiance nécessaire entre les acteurs : *Si, à la transparence des actions susceptible d'entraîner la confiance se substituent la méfiance, le calcul stratégique dissimulé, alors, ceux des éléments du réseau qui auront le sentiment d'être tenus à l'écart de ce qui, à leurs yeux, deviendra une manipulation n'auront que de bonnes raisons pour penser qu'ils ont été trahis. La traduction initiale des enjeux et intérêts devient une trahison, elle-même synonyme de dislocation du réseau*[1]. Enfin, le processus est facilité si le réseau en construction n'est pas entouré de (trop de) réseaux concurrents - que l'on songe ici à la difficulté de déplacer dans un réseau émergent des acteurs déjà fortement impliqués dans d'autres réseaux. On dira qu'un réseau est stabilisé lorsque sont construites et s'observent des règles et normes propres réglant/régulant les comportements entre les acteurs et à l'égard des intermédiaires qu'ils font circuler. Sa frontière se définit comme un seuil: *les relations entre éléments du réseau sont plus intenses, denses que les relations avec l'extérieur du réseau* (Callon, 1992, p. 72).

L'innovation requiert organisation et équipements

Les transactions et actions des acteurs prennent corps dans des dispositifs et sont cadrées par eux. Ces dispositifs mettent en place des procédures, structures et outils qui (Callon, 1999, p. 116) impliquent le plus tôt possible tous les acteurs (qui seront) touchés par l'innovation, permettent la discussion et les adaptations du projet initial. L'innovation impose également de procéder à des investissements de forme. Ces investissements facilitent l'action, la rendent possible grâce à des aménagements organisationnels de tous genres – qu'ils concernent les entités humaines ou non humaines de la situation : *Là où les partenaires sont trop nombreux pour que leur prise de parole soit rendue possible sans créer la cacophonie, il faut des mécanismes (s)électifs pour rendre*

[1] Amblard H. et al., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil, 2005.

possible l'expression de tous via des représentants. Là où les données d'une situation sont abondantes, éparpillées, chiffrées, enchevêtrées, il faut un traitement statistique, des graphiques qui viendront donner du sens aux matériaux (Amblard et al., 2005, p. 161). Pour Cros (2004, 64), la notion d'investissement de forme dans le domaine éducatif, désignera *« tout dispositif matériel - ou structurel - qui est mis en place dans le but de permettre à l'action de se développer (organisation de réunions, aménagement du temps de travail, etc.) ».*

Les comportements des acteurs fluctuent au cours du processus d'innovation et avec lui

On sait que les acteurs individuels ont des ressorts subjectifs pour innover et que les comportements au sein des réseaux sociaux sont avant tout stratégiques et visent l'obtention de positions favorables. Selon Callon, *S'il y a des résistances à l'innovation, ce n'est pas parce que les acteurs sont irrationnels ou obtus, c'est parce qu'ils ont des intérêts, des attentes ou des besoins qui n'ont pas été pris en considération* (1999, p.116). Il est vrai que tous n'ont pas les mêmes cartes entre les mains, puisque pouvoir et ressources sont distribués inégalement. Quoi qu'il en soit, les acteurs qui sont associés à un projet, ont des intérêts, des besoins, des attentes, des valeurs, tous ces éléments exprimant *la singularité d'un acteur et ce qu'il est prêt à négocier ou à ne pas négocier dans un processus d'innovation*[1].

Ces cinq énoncés résument schématiquement les principes de la théorie de la traduction. Ils ont été initialement énoncés pour décrire les innovations scientifiques et technologiques. Différents auteurs les ont appliqués à d'autres domaines de l'activité humaine. En éducation, Cros a ainsi transposé ses propositions à l'étude de l'innovation scolaire. On se propose d'examiner ici les apports de la théorie de la traduction à la compréhension et à la conduite de quelques projets innovants éducatifs territoriaux.

[1] Ibidem p. 122.

135

Trois dispositifs territoriaux

Parmi les différents réseaux sociaux éducatifs existant en Belgique francophone, on s'intéressera ici à trois d'entre d'eux analysés à l'aide des principes pour l'action issus de la théorie de la traduction.

Le premier dispositif rassemble toutes les écoles publiques maternelles et primaires de la ville de Liège, les autorités municipales, les bibliothèques, les centres psycho-médico-sociaux, les écoles de formation des maîtres, l'université au sein d'un projet commun dit projet Solidarité[1], visant à améliorer l'offre scolaire et culturelle à l'école publique. Ce projet imaginé par un petit groupe d'acteurs universitaires et responsables des pouvoirs organisateurs de la ville, s'est développé progressivement depuis 1995 pour atteindre aujourd'hui l'ensemble des professionnels de l'éducation de la ville. L'analyse et la régulation de ce projet s'inspirent directement des principes de la théorie de la traduction.

Le deuxième réseau Aux livres citoyens ! [2] a été lancé en 2007, dans un contexte de montée de l'extrême droite aux élections locales. Il s'agit d'une opération initiée par la Bibliothèque Centrale et deux associations d'éducation permanente qui met en réseau les différents acteurs locaux pour développer en commun des actions sur la lecture autour du thème Lutter pour la démocratie par des actions autour de la lecture .

Aux livres citoyens ! a été analysé à la lumière des théories de la sociologie de la traduction. C'est également le cas d'un projet intersectoriel de lutte contre le décrochage scolaire existant depuis 2007[3]. Dans ce projet, se construit un réseau d'acteurs appartenant aux sphères

[1] Mouvet B. (dir.), *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires, le projet Solidarité,* Liège, Les éditions de l'ULG, 2009.
[2] Martin C. (coord.), *Aux livres citoyens ! Les partenariats en question,* Mons, Éd.du Cerisier, 2010.
[3] Service de Méthodologie des innovations scolaires, *Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ?* Rapport final, mai 2010, ULG.

136

scolaire, sociale et judiciaire pour travailler en concertation à lutter contre le décrochage scolaire.

Ces trois réseaux se développent sur différentes échelles locales et territoriales. Le projet Solidarité concerne la ville de Liège, Aux armes Citoyens ! touche la ville et des communes alentour, le projet contre le décrochage vise quatre arrondissements de la Belgique francophone.`

Dans les trois cas, autour d'objets différents : l'amélioration de la qualité de l'école, l'accès à la lecture pour tous, la lutte contre le décrochage, sont rassemblés et mobilisés pour travailler conjointement en réseau, des acteurs venus de différents univers professionnels, avec leurs logiques spécifiques. L'analyse de ces trois projets à la lumière de la sociologie de la traduction conforte la pertinence d'une grille qui en opérationnaliserait les principes en douze conditions.

Ces douze conditions nécessaires à l'émergence, à la stabilisation et à l'élargissement d'un maillage d'acteurs de sphères professionnelles distinctes au profit de ce qu'on nommera dans le vocabulaire de la sociologie de la traduction : un bien commun, sont les suivantes :

1. Impliquer dès que possible (idéalement, d'entrée de jeu) les/des acteurs de tous les champs et niveaux de décision-action concernés par la ou les innovations envisagées.
2. Repérer/élire parmi ces acteurs des porte-parole légitimes.
3. Définir les rôles, mandats et libertés des différents acteurs.
4. Permettre aux acteurs de faire et refaire en permanence l'innovation à leur main (laisser/ouvrir des zones d'autonomie à toutes les unités du réseau).
5. Centrer les travaux du réseau sur des pratiques.
6. Construire/réunir et faire circuler/mettre à disposition des objets communs aux acteurs : informations, modes opératoires; argent propre à l'innovation ; des acteurs-maillons à différents niveaux du dispositif ; des règlements etc.
7. Rendre possibles/investir dans les travaux (inscrire le temps des réunions dans l'horaire de travail, disposer de locaux et d'une infrastructure ad hoc…).
8. Piloter - évaluer - réguler – suivre.
9. Dessiner et actionner un dispositif qui structure et articule l'ensemble des travaux et les tâches de chacun.
10. Inscrire les travaux dans la durée.
11. Prévenir les nouveaux acteurs/niveaux des difficultés qui les attendent et leur donner des indications/moyens pour y faire face.
12. Soutenir les derniers arrivés comme les premiers.

137

Ces principes pour l'action ont démontré leur pertinence dans les trois projets évoqués. On peut faire l'hypothèse qu'ils fonctionneraient également dans d'autres contextes, dès lors qu'on se donne pour objectif d'intéresser, d'enrôler et de mobiliser différents acteurs autour d'un bien commun. Mais ces principes ne sont pas si aisés à mettre en œuvre. En effet, parmi les leçons qu'on peut tirer de ces trois expériences, on retiendra que deux passages parfois difficiles sont à accomplir par les promoteurs de tout projet : renoncer à l'idée d'accomplir un programme et reconnaître des logiques autres que celles qui ont été à l'origine du projet. La théorie de la traduction soutient en effet que l'innovation est par définition différente du projet imaginé, puisque pour être approprié, celui-ci doit être recréé et retraduit par les acteurs. Le projet n'est donc pas un programme qu'on accomplit. Cette affirmation a été vérifiée dans les trois exemples analysés : elle signifie que l'initiateur d'un dispositif doit abandonner tout rêve démiurgique. Pour construire un espace de travail collectif, il lui faut faire le deuil à l'avance de la maîtrise du projet et reconnaître la légitimité des logiques singulières et des intérêts particuliers de chacun, y compris les siens. Ceci signifie que la diversité des approches des acteurs ne doit pas être vue comme un obstacle mais comme un des éléments du développement de tout projet ; construire sur un territoire donné des projets créatifs et solides avec d'autres acteurs, c'est finalement admettre de s'enseigner mutuellement.

138

Démocratie participative en éducation ? Le rôle d'une fédération urbaine de la Ligue de l'Enseignement

André Chambon

Prenant en considération les deux décennies écoulées, le secrétaire général de la fédération de la Ligue de l'enseignement du Val-d'Oise peut constater que *dans l'ensemble, l'État et les collectivités territoriales ont fait de réels efforts pour conduire une Politique de la ville et y ont consacré des moyens non négligeables dont nous avons pu bénéficier. Pourtant, si de nombreuses fédérations de la Ligue sont impliquées dans ces actions, le mouvement dans son ensemble n'a pas encore pris la mesure de la nécessaire action dans les quartiers ou les couronnes urbaines (…). Les associations qui ont pris directement part au développement de projets dans le cadre de la politique de la ville se sont organisées par territoire, par problématique, autour de procédures de financement, de partenariat, dans des relations parfois ambiguës avec les collectivités locales et les services de l'État, sans espace de respiration, d'échanges, permettant la prise de recul nécessaire pour retrouver le sens collectif de leurs actions.*

Cette analyse - et en particulier le dernier point - nous paraît heureusement contredite par la réalité des pratiques de la fédération départementale citée, le Val d'Oise, particulièrement engagée dans les contradictions urbaines, au sein de la grande association d'éducation populaire que représente la Ligue de l'enseignement[1].

Nous proposons donc ici, dans un premier temps, de rendre compte de la réalité de deux initiatives significatives d'une fédération francilienne participant de la permanence comme de la volonté de renouvellement actuel de la grande confédération d'éducation populaire. Le dépassement

[1] Une étude récente nous a amené à examiner la réalité des procédures de territorialisation éducative dans un échantillon de six fédérations de la Ligue de l'Enseignement : Aube, Calvados, Corrèze, Gironde, Loire, Val d'Oise. On se reportera donc à l'ouvrage *Éducation et territorialisation éducative / L'exemple de six fédérations de la Ligue de l'enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2007.

139

du classicisme initial (période J. Ferry, radicalisme politique et franc-maçonnerie quasi-obligatoires, action principale dans le champ péri- et post-scolaire public, pensée initialement en concurrence avec les patronages catholiques, articulation manquée avec le mouvement ouvrier) s'enrichit en effet globalement d'une volonté de renouveau qui fait dire, par exemple, à deux responsables de fédérations départementales : *nous sommes à la croisée des chemins (Secrétaires généraux du Val d'Oise et de la Corrèze).* Le temps relativement long de l'existence institutionnelle de la Ligue de l'enseignement peut signifier aussi bien usure et déclin, que capacité à utiliser la richesse de l'expérience acquise au sein d'une pratique républicaine sans faille, pour se renouveler dans une période historique difficile mais aussi, pour les plus lucides, en recherche d'oxygène régénérateur… Or face aux régressions d'un libéralisme destructeur, on peut constater que les valeurs fondamentales de la Ligue -laïcité, démocratie, justice sociale- rencontrent aujourd'hui un monde associatif à la fois en excellente santé et en plein renouveau dans ses pratiques[1].

Cet article participera donc d'une mise en lumière de réalités largement méconnues d'une confédération qui a du mal à montrer à l'extérieur, la richesse et la complexité de sa réalité[2] et qui cherche - d'une manière explicite ou parfois encore implicite - à trouver sa place dans un paysage éducatif qui est progressivement transformé par une mutation d'ordre séculaire. Les Lois de décentralisation de 1982-1983 ont été à l'origine de dispositifs d'initiatives, et en définitive de procédures politiques qui proposent à l'État-nation une approche éducative en évolution par rapport aux données initiales : la territorialisation éducative... Enfin à partir de l'expérience précise d'une fédération de la Ligue de l'enseignement, il faudra se demander quel nouveau positionnement peut

---

[1] Voir par exemple Barthélémy M., *Associations, un nouvel âge de la participation ?,* Paris, Presses de Sciences Po, 2000.

[2] *- Si on avait un press book annuel de toutes nos actions, ce serait impressionnant et ça nous impressionnerait nous-mêmes…*, chargé de mission, fédération de la Loire.

140

se donner le monde associatif préoccupé d'éducation dans un paysage éducatif appelé de plus en plus à se transformer.

La fédération du Val d'Oise : « secteur-ville » et « économie sociale » : deux affirmations offensives, deux jambes pour évoluer sur le bitume…

Il s'est agi dans cette jeune fédération, puisque son acte de naissance - septembre 1968 - n'est postérieur que de quatre ans à la création de la région Ile-de-France, de développer des positions affirmées sur des secteurs considérés comme politiquement dynamiques et économiquement porteurs. La création la plus originale est le secteur-ville : *ce secteur, c'est de la délégation de service public sur du personnel d'animation. L'approche se situe sur la même longueur d'onde que ce qui est mené dans l'ensemble de la fédération sur la place de l'usager -jeunes et parents notamment - dans le rapport aux services publics et aux institutions en général* (*Chargé de mission Ville*).

Simultanément, la fédération a fait avancer la dimension d'entreprise sociale. *Aujourd'hui, on a un mode de fonctionnement qui fait que ceux qui sont en place ont en tête cette responsabilité professionnelle face par exemple à un éventuel recrutement : un espèce de nouveau mode d'investissement militant (Ibid).* De plus, la pratique a amené la prise de conscience du besoin d'une *formation permanente des salariés* dans la perspective de ce type de pratique professionnelle. *La visée d'économie sociale a défini des formes de management, au plan organisationnel et relationnel, du type management participatif (Ibid).*

Cette perspective est essentielle pour cette fédération : *il est inutile d'implorer les visionnaires ; ils resteront absents tant que l'on cherchera à substituer le projet politique au réalisme gestionnaire. Ces deux approches du développement sociétal ne doivent pas s'opposer au risque de s'annuler (Ibid).*

La fédération de la Ligue de l'enseignement du Val d'Oise regroupe actuellement 298 associations, témoignant d'une progression constante ; on considère qu'il s'agit de privilégier *l'organisation de projets collectifs au sein du temps des loisirs (Secrétaire général),* pour qu'ils soient particulièrement propices à *l'échange, la rencontre, la découverte et l'émancipation (Ibid).*

141

Et le discours cadre, au plan idéologique, s'affiche clairement sur la plaquette de présentation de la fédération : *fidèle aux valeurs de l'éducation populaire, la Ligue de l'enseignement du Val d'Oise engage ses moyens pour partager, avec le plus grand nombre de citoyens, l'ensemble des connaissances nécessaires à la construction d'une société laïque, républicaine et solidaire (Ibid).*

La ville de Sarcelles : avancées vers une politique éducative concertée

Au début des années 2000, la ville souhaitait s'inscrire dans une politique éducative mobilisant des procédures de *Contrat temps libre* et de *Contrat éducatif local* dont l'utilisation ne cessait de progresser avant la politique d'abandon des gouvernements conservateurs. Sarcelles a fait appel à la fédération de la Ligue de l'enseignement pour conduire un diagnostic : *pour nous c'était pratiquement le premier diagnostic sur lequel on était appelés à travailler et c'était un laboratoire énorme, car Sarcelles, c'est 80 000 habitants, 44 groupes scolaires, 6 collèges, avec, en plus, des particularités sociales originales, à savoir une configuration de la ville assez particulière, cinq quartiers assez indépendants pensés sur le même modèle : au minimum, une maison de quartier, trois écoles, un collège. Puis, il faut rappeler qu'une commune de banlieue a une image, liée à sa localisation, à son milieu social, à son type de tissu urbain dominant, aux principales activités qui y sont implantées, et, le cas échéant, à la couleur politique et à l'action de sa municipalité (Chargé de mission ville).* Or, la ville a été construite avec les schémas qu'ont pu avoir les urbanistes et les sociologues des années 1960, producteurs, malgré eux, de la sarcellite...

La première difficulté qu'on a eue a concerné un comité de pilotage présidé par la maire ; il a fallu leur faire accepter qu'ils n'avaient pas à choisir parmi les opérateurs associatifs en fonction de leur positionnement de contre-pouvoir, avec des arguments du genre : cette association, on ne veut pas la voir, ils sont contestataires, ils sont rattachés à tel ou tel courant de pensée politique, ils n'ont rien à faire autour de la table ! (Ibid).

142

Se vérifiait donc que le principe régalien du pouvoir se retrouvait dans l'esprit des démarches municipales concernant la politique éducative locale ; peut-être avait-on à faire à un cas *d'impérialisme municipal*, terme parfois entendu sur les premiers chantiers de la territorialisation éducative ?
La contre argumentation a alors consisté à montrer qu'il ne s'agissait pas d'accompagner la politique éducative du maire telle qu'il pouvait la concevoir à partir de sa stratégie d'ensemble, mais de *faire de la concertation et du diagnostic sur la demande et les besoins de la population, avec tous les acteurs, et notamment les parents et les jeunes. On s'est donc trouvé en difficulté parce qu'on était en partenariat avec des politiques locaux, parce qu'il y avait les enjeux financiers du diagnostic et que se dessinait une logique d'instrumentalisation ; bref, ça a occasionné des frictions ; mais finalement, le maire a compris notre réaction, on a gagné un petit peu de terrain et ensuite, dans la mise en oeuvre du projet éducatif local, ils ont intégré des choses qu'ils n'avaient pas voulu prendre en compte au début ; on pouvait donc revenir d'une manière générale sur la place de l'enfant dans la cité (Ibid).*
En outre l'approche proposée ne représentait pas de risque politique pour le pouvoir municipal, puisqu'elle ne court-circuitait pas la logique de la démocratie représentative ; le conseil municipal était saisi de l'approche de la Ligue et exerçait ensuite ses prérogatives de décideur politique, retenant ou non tel ou tel point. Donc, sur la base du volontariat, des groupes de proposition se sont mis à élaborer des hypothèses d'actions soumises au conseil municipal, pour qu'à leur tour, les élus définissent un certain nombre d'axes de travail. Les différentes étapes, par les respirations qu'elles donnaient à la démarche, permettaient donc une concertation permanente, ce qui s'imposait comme une garantie contre les mauvaises surprises finales.
À partir de cet acquis, notre objectif a été de transférer cette méthodologie partout où s'annonçait un diagnostic préalable au lancement d'un projet éducatif local ; d'ailleurs on a pu constater par la suite que le bouche-à-oreille entre les maires des différentes communes s'est mis à fonctionner ! (Ibid).

L'expérience a servi de leçon à la fédération qui a mieux pris conscience de la logique qui préside aux décisions des élus locaux : *on comprend qu'ils font d'abord ce qui se voit et que ce qui va être valorisé en fin de mandat, ce sont des réalisations concrètes, par exemple la réhabilitation d'un gymnase, d'une école... (Ibid).*
Montrer les effets positifs de la mise en œuvre d'une politique cohérente dans le domaine éducatif, c'est en revanche plus difficile à faire entrer dans un bilan de mandat, d'autant plus qu'il y a l'épée de Damoclès de la durée : *toutes ces politiques éducatives ne peuvent être réellement évaluées qu'au bout d'un certain temps ; or la durée d'un mandat est souvent trop courte pour cibler un résultat. Pour ce qui nous concerne, on va par exemple nous demander d'accélérer quand ce n'est pas le moment (Ibid).* Et de noter qu'une difficulté similaire se rencontre en amont avec la démarche du diagnostic : *un diagnostic concerté abouti, ça peut prendre un an et demi, et eux, ils en ont toujours besoin dans le mois qui vient ! (Ibid).*
La fédération cherche donc des voies d'intervention innovantes : *c'est vrai qu'il y a tout un travail politique de fond qu'on mène en préalable avec les communes qui veulent entreprendre ce genre de démarche. Elles finissent par se rendre compte que sortir de l'aspect gestionnaire habituel et mettre en place une vraie coopération éducative au niveau local, c'est aussi un enjeu important ; car associer les usagers, mobiliser les associations, c'est aussi les associer aux transformations du territoire : les gens participent aux processus, deviennent acteurs et témoins de cette politique, et du coup, la visibilité n'est pas simplement réduite à des signes extérieurs, ça devient alors un enjeu électoral (Ibid).*

Villiers-le-Bel et l'éducation, ou une tentative de construction de l'intelligence collective…

C'est une ville pauvre, très pauvre, sans zone industrielle conséquente (Chargé de mission Ville). La poussée démographique a été très rapide sur fond de difficultés économiques : une classe sociale très défavorisée y est majoritaire…

Au plan urbanistique, la ville est partagée par un projet d'autoroute qui n'a jamais abouti et une espèce de friche la coupe en plusieurs quartiers : est donc installée, de surcroît, une absence de cohérence territoriale… Depuis plusieurs mandats, une municipalité socialiste cherche à faire face à ces problèmes et, dans le champ éducatif, elle s'est impliquée dans la démarche de contractualisation - Contrat d'aménagement du temps de l'enfant et ses transformations successives, Contrats bleus, ARVEJ (Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes) - ce qui a permis d'augmenter les capacités financières de la commune dans ce domaine. Aujourd'hui, malgré l'absence de bilan méthodique, on considère généralement que beaucoup de choses ont été positives, même *s'il est difficile d'évaluer si réellement il vaut mieux être enfant à Villiers aujourd'hui qu'il y a quinze ans (Maire-adjoint à l'éducation).*

L'apport de Culture et Liberté

Pour la fédération, s'impliquer dans ces politiques contractuelles a été l'occasion de se rapprocher du groupe Culture et Liberté, qui développe un principe de mobilisation de l'intelligence collective. À la base, une méthodologie qui permet de structurer des débats de groupes, *groupes qui sont autant que possible constitués sur la base d'une communauté d'intérêts : il s'agit de créer des espaces associant un certain nombre de personnes dont peut émerger une intelligence des situations, en évitant les effets de confiscation de parole bien connus dans certaines conditions institutionnelles (intervenant Culture et liberté).*

Cette démarche est explicitée dans une brochure de l'association sollicitée : *faire participer les habitants à l'élaboration d'un projet éducatif qui les concerne, c'est :*

- les consulter (lors de la phase du diagnostic), afin de s'assurer de la perception qu'ils ont de la réalité de la ville dans ce domaine ;

- sur cette base, solliciter leur contribution à la définition concertée d'objectifs concrets afin de les associer à leur mise en œuvre (Culture et liberté /Objectifs et méthode).

145

La fédération fait donc progresser peu à peu auprès des décideurs locaux l'idée que, si on voulait associer les gens, *un usager lambda, un parent d'élève ou un associatif (Intervenant Culture et liberté)* , il fallait avoir une démarche appropriée, *pour que ce soit efficace, pour que la parole sorte (Ibid).* Et une approche qualitative impliquait qu'on pose des questions du type : *quel est le ressenti des uns et des autres ? (Ibid).* L'essentiel devenant la compréhension, l'appropriation de la démarche, avec des temps pour le retour, pour le croisement : on pourra donc parler d'un travail d'acculturation voire d'éducation à la concertation.

Le Projet éducatif local, plus qu'un dispositif, une démarche

Ainsi, la fédération a intégré cette méthode, en concertation avec Culture et liberté, et d'abord à Villiers-le-Bel : *on est depuis plusieurs mois en convention avec cette ville pour mener à bien ce diagnostic concerté, préalable, d'après nous, à la mise en oeuvre d'un projet éducatif local (Chargé de mission Ville)* .

Cette initiative pouvait permettre de dépasser l'approche trop souvent observée dans le partenariat, où chaque institution est d'abord en position défensive l'une par rapport à l'autre. À la logique d'opérateur succédait donc une logique qui peut être référée à l'esprit de l'échange réciproque des savoirs[1], avec une posture de type recherche-action, puisqu'on essaye d'impliquer ceux qui le souhaitent dans l'accompagnement et l'analyse des processus en cours.

"*On débouche simultanément sur un choix politique parce qu'il faut pour tous les acteurs se situer par rapport à une pratique politique qui ignore parfois les clivages de droite et de gauche ; parce que lorsqu'on coordonne une approche de territoire sur une politique éducative, il est évident qu'on va avoir à mener une réflexion à la fois sur le temps de loisirs, sur l'animation - jeunesse de proximité, sur la place des jeunes, sur leur mobilisation par les juniors - associations. Pour nous, il devient donc nécessaire de convoquer toutes les implantations et toutes les logiques de la fédération - dont la réflexion sur la vie associative (Ibid).*

---

[1] On se référera ici aux Réseaux d'échanges de savoirs promus par C. Hébert-Suffrin.

146

Le Projet éducatif local : une vérification par la pratique
Les élus locaux sont les premiers concernés par ce qui est susceptible d'évoluer vers une démocratie participative locale : *concrètement, ce qui peut les accrocher, c'est cette démarche pratique de participation ; ensuite, il faut vérifier jusqu'où va leur intérêt dans l'application concrète de la méthode et là, on se rend compte qu'il y a deux conceptions de la politique : celle qui s'appuie sur la délégation et la représentativité - on fait de la communication ! - et celle qui essaye de faire sortir peu à peu les idées, qui associe les gens à l'évaluation ; ce qui n'empêche pas qu'après, ce sont les représentants qui tranchent (Chargé de mission Ville).* L'intérêt est donc qu'à travers une approche technique soit retravaillé le positionnement de l'élu par rapport à la population voire le rôle et le fonctionnement réel de la démocratie. De plus, *même si on part de loin, il y a des représentants de l'État qui comprennent aussi cela, dans une sensibilité nouvelle de concertation avec les usagers (Ibid).* Dans ce cas, le changement de position des services de l'État leur permet de dépasser une logique d'assistanat. *On retrouve concrètement la question du statut de la parole de l'usager par rapport à ce qu'on lui propose, ce qui est fondamental en matière d'éducation et de travail social. Donc, on avance sur tous les plans : celui de la démocratie locale, celui de la place de l'usager dans les services publics, celui de la place de l'enfant. Et de surcroît, on avance sur un point énorme : la question de l'École (Ibid).*
Car la fédération s'était engagée dans les interrogations d'ensemble de la Ligue de l'enseignement autour du thème Refonder l'École pour qu'elle soit celle de tous[1] : *à travers cette réflexion, et l'analyse de nos pratiques, on en est venu à penser une approche d'éducation concertée et de communauté éducative autour de la notion d'acteurs rassemblés sur un territoire au service d'un projet, en reprenant des points forts du*

---

[1] Ces travaux ont abouti à une publication, *cf.* : Guérin J-C. (coord*), École, Université : pour que la République tienne ses promesses*, Paris, L'Harmattan, 2007.

147

premier texte du Refonder l'École (Ibid). Posture qui entrait en contradiction avec celle de l'Éducation nationale : *on s'est donc heurté à toute la structure institutionnelle, à la hiérarchie qui ne peut pas intégrer - sauf exception - ce principe là (Ibid).*
Restent donc les difficultés de l'intervention institutionnelle et les jeux du dedans - dehors avec l'Éducation nationale…
Il a bien fallu constater qu'avec le changement d'orientation gouvernementale, quand par exemple une circulaire ministérielle a supprimé la notion de vie de classe, les enseignants dans leur grande majorité, se sont retrouvés en position défensive voire corporatiste. *Aujourd'hui, au sein de l'institution, on n'avance plus, c'est vraiment un bastion, surtout d'ailleurs le secondaire, car dans le primaire, des habitudes de travail en commun se sont installées, depuis des prêts de locaux jusqu'à de vraies coopérations sur des projets éducatifs partagés ; donc, on essaye, nous, de reprendre par l'extérieur, par le biais des politiques territoriales ; car, institutionnellement, il s'agit d'utiliser toutes les entrées qu'on peut avoir, les ateliers - relais par exemple (Secrétaire général).*
La fédération a donc intégré le Groupe départemental antiviolence de l'Éducation nationale, seule représentante du monde associatif avec la FCPE. Une autre possibilité s'est présentée avec les dispositifs relais. L'enjeu est donc d'investir le maximum de groupes de concertation de l'Éducation nationale pour tenter de faire avancer les idées de la Ligue : *il faut avoir en fait des représentations dans différentes instances pour essayer des interventions sur des terrains différents (Ibid).* Toutefois la fédération insiste sur le fait que les dernières années n'ont pas été favorables, avec l'arrivée des ministères de droite : *le reciblage sur des savoirs dits fondamentaux a peu ou prou rencontré l'adhésion d'une majorité d'enseignants : il est en effet tout simple de considérer que c'est là le rôle de l'enseignant et rien d'autre… (Ibid).*

148

Deux analyses pour une mise en perspective

Le type d'expérience présenté ci-dessus a eu pour conséquence au sein de la fédération la restructuration du service école à partir de l'approche qui devenait dominante : tout le monde était convaincu que la question de l'environnement et de l'ouverture de l'École était centrale. Car au début ce service ne faisait que dans la prestation - prestation Éducation nationale du second degré, formation des délégués élèves - qu'on pouvait donc envisager de dépasser.

Pour nous l'École, c'était plutôt un espace de contrainte qu'il fallait occuper pour l'interpeller, pour le transformer ; du coup, on reprenait la question des politiques éducatives territoriales mais par l'entrée École qui devenait complémentaire du secteur ville. Et peu à peu tu files la pelote ; et tu te rends bien compte que tu es amené à poser la problématique de la place du jeune. Or de notre point de vue, la quasi-impossibilité pour l'Éducation nationale de travailler sur l'autonomie, la responsabilisation, l'éducation citoyenne des jeunes, correspond pratiquement au fond de commerce de l'éducation populaire ; et tu te dis que dans ce qui se met en place dans des dispositifs d'accompagnement à la scolarité ou dans des centres de loisirs, il y a un problème important de transférabilité ; finalement, tu arrives assez naturellement à l'École dans le territoire, aux politiques territoriales et, en écho, à la recherche de transversalité dans le mode de fonctionnement fédéral (Secrétaire général).

En outre, le fait, pour la fédération, de s'affirmer comme une entreprise à but social, implique désormais une capacité reconnue du côté du savoir-faire, argument majeur dans les relations entre partenaires. La technicité devient alors un outil politique : *ce qui est intéressant, c'est de relier les deux : ce n'est pas seulement une opération technique, on a aussi un projet politique et on ne s'en cache pas (Secrétaire général).*

Le renouveau du monde associatif que nous pointions plus haut se vérifie ainsi dans une fédération de la Ligue de l'enseignement qui s'avère particulièrement impliquée dans le champ urbain. Nous pouvons constater que la dynamique observée s'inscrit dans les trois temps qu'observe Martine Barthelemy[1] pour la période contemporaine :

---

[1] Barthelemy M., *op. cit.*

149

Pendant les années 1970, le discours associatif se cristallise d'abord sur les nouvelles luttes sociales ; l'autogestion et le libéralisme avancé alimentent la dénonciation du trop d'État, la conscience d'une crise économique durable n'est pas encore établie.

À partir de 1981-1982, la désyndicalisation et le déclin relatif des mouvements sociaux accompagnent, sur fond d'hégémonie du libéralisme économique, la reconnaissance institutionnelle du monde associatif.

Avec les années 1990, s'installe le sentiment d'une crise généralisée, crise de la représentation politique et de l'engagement, crise économique et sociale avec un chômage permanent qui nourrit le recours aux associations.

Or un des renouveaux actuels de la réalité associative porte sur le lien entre le phénomène associatif et le local[1] : jusqu'à présent, le rapport entre vie associative et vie locale a été relativement peu étudié. Différents auteurs, politistes, historiens, sociologues ont pu considérer la vie associative soit comme une manifestation d'un changement socio politique global procédant de l'État ou de la société civile, soit comme l'expression d'une culture nouvelle portée par des couches sociales émergeant sur la scène socio politique. Néanmoins la vie associative semble pouvoir relever d'une autre analyse quand on la resitue dans le lieu d'insertion premier qui lui donne d'abord son sens, celui de la localité. Ainsi, tout processus de localisation porte en lui, actualisés comme en creux, des processus de constitution d'identités sociales locales définissant des groupes sociaux localisés. Rejoignant les analyses de la somme représentée par l'Esprit des lieux[2], ce type de posture théorique justifie et vérifie un nouveau positionnement des associations,

---

[1] Cabanes R., Les associations créatrices de localité, in Degenne A. (coord.) *L'esprit des lieux, localités et changement social en France,* Observatoire du changement social, Paris, Ed. du CNRS, 1986.

[2] Degenne A. (coord), *Op. cit.*

150

comme le montrent les exemples travaillés ci-dessus, dans les processus actuels de territorialisation éducative. Souple et léger, mais aussi à la fois fort et flexible, porteur d'une connaissance approfondie des terrains, le monde associatif peut, dans notre champ, proposer des enrôlements démocratiques innovants, du fait d'une disponibilité et d'un pragmatisme efficaces. Secteur périscolaire et postscolaire comme associations de quartier, peuvent se révéler du fait de leur adaptabilité permanente à l'évolution des situations locales, comme un facteur important de pouvoir social pour des habitants/acteurs. Car les associations éducatives fonctionnent souvent comme médiatrices et porte-parole entre les dispositifs mis en œuvre et la population : l'exemple de la Ligue de l'enseignement du Val d'Oise est probant… Institutions faibles en regard des institutions fortes que représentent toujours les services de l'État décentralisés ou la puissance des appareils administratifs des collectivités locales, les associations représentent donc la troisième voie/voix, celle que les ténors institutionnels locaux ont parfois tendance à ne pas entendre, peut-être aussi parce qu'elles sont amenées à dire des choses dérangeantes…

Enfin, partie prenante de ce qu'on peut nommer la logique horizontale qui cherche désormais de nouvelles articulations aux divers systèmes d'englobement (départements, régions, État, Europe), spontanément inscrites dans la géographie fine de l'écosystème institutionnel et social, les associations s'avèrent incontournables dans ce qui peut être appelé la vie quotidienne du lien social éducatif. Participant de l'expression spécifique des terrains, elles sont toujours présentes quand le territoire est saisi d'une dynamique de mobilisation. Leur vitalité est décisive dans les expressions récentes de nouveaux espaces de pouvoir éducatif, fait d'innovations, d'avancées démocratiques, mais aussi de temps immobiles et de pauses nécessaires inscrivant alors les divers processus dans des temporalités tout aussi fines que l'inscription géographique : comme forme de participation, la vie associative rénove la démocratie, comme forme de sociabilité elle reconstitue le lien social[1].

[1] Selon le mot d'A. Goze, ancien président du Cnajep.

151

La respiration sociale de participation citoyenne[1] que représente chaque association - sous réserve d'objectifs à référence républicaine - peut être une authentique traduction de la démocratie éducative en action. *Or une prise de conscience montante qui fait l'objet d'une tentative d'approfondissement du côté de la démocratie participative, induit de plus en plus une implication de la société civile. Dans les contradictions sociales contemporaines, les associations éducatives paraissent donc appelées à gagner en légitimité, car l'association est, avant tout, un engagement humain (J-M. Roirant, Secrétaire général de la Ligue de l'enseignement).*
Au cœur d'une relation renouvelée aux territoires, le monde associatif semble donc destiné à trouver une nouvelle place dans la multi complexité éducative émergente portée en commun – aujourd'hui pour demain - avec deux autres acteurs incontournables : l'État et les collectivités territoriales …

[1] Decool J-P., *Des associations en général... vers une éthique sociétale*, mission parlementaire auprès de J-F. Lamour, Ministre de la jeunesse, des sports et de la vie associative, 2005.

152

Espai jove Lasalut

Khadija Benlahoucine, Annie Faure, Joëlle Longerinas, Camille Peronnet

Introduction

Nous avons connu ce centre social par l'intermédiaire de Frédéric Maillet ancien étudiant du CITS qui avait effectué un séjour il y a quelques temps à Badalone avec des adolescents dans un cadre professionnel. Aussi, des échanges de mail ont été établis bien en amont du week-end à Barcelone, avec le responsable du centre. Celui-ci s'est montré tout de suite ouvert et intéressé par une rencontre avec nous et c'est comme ça que nous avons pu convenir de ce rendez-vous. Ainsi, samedi 30 janvier, en début d'après-midi nous avons été accueillies à la sortie du métro Gorg par Salva, directeur de l'association, et Fannette, volontaire du centre social qui fera la traduction durant cette visite. Durant le trajet, Fannette nous a donné quelques informations sur la ville de Badalone ainsi que le quartier Lasalut… Puis arrivé sur les lieux, Salva s'est chargé de nous présenter l'association et l'équipe qui y travaille.

Présentation générale

Badalone

Badalone est la troisième ville de Catalogne située dans la banlieue de Barcelone. Elle compte 225 000 habitants et est divisée en 35 quartiers.
Badalone et Nanterre ont été partenaires dans le projet Banlieue je t'aime, présenté dans le cadre du programme européen Jeunesse et action.

Lasalut

Fannette dira que le quartier n'est pas très joli du fait du manque de verdure. Comme beaucoup ailleurs, les constructions se sont faites trop rapidement, sans tenir compte des besoins des habitants. Ce qui pourrait d'après elle expliquer pourquoi il y a tant de conflits dans le quartier : certains sont réels, d'autres sont plus latents… Le quartier Lasalut compte 60000 habitants. C'est un quartier très multiculturel mais il y a encore très peu d'interactions entre les cultures.

153

L’association

On peut lire sur le panneau qui figure à l’entrée du centre social : *Espai jove de Llefia*. Les jeunes du quartier ont alors barré *Llefia* (nom du quartier voisin) au feutre et ont écrit à côté : *Lasalut*. En effet, géographiquement, la rue appartient au quartier *Lasalut*. Pourquoi avoir écrit *Llefia* ? C’est une simple erreur…
Les structures d’accueil des jeunes, existantes dans le quartier (en dehors de ce centre social), sont des ludothèques et une salle polyvalente. L’espace est ouvert à tous les jeunes du quartier. C’est une sorte de point de repère. Le problème (comme beaucoup ailleurs) est de faire beaucoup avec peu d’argent. L’association a été créée par des jeunes du quartier, il y a 20 ans. Ils se sont adressés à la municipalité pour présenter leur projet et demander un local. Celui dont ils disposent, servait au départ à stocker du matériel. Les jeunes, chargés du transport de celui-ci, et opposés à la politique de la ville, ont fini par se l’approprier en changeant la serrure…
L’équipe est composée de vingt moniteurs qui travaillent à temps partiel. Lorsqu’un contrat est proposé, c’est souvent parce que la personne aura été en contact avec l’association (en l’occurrence en tant que bénévole). Il peut arriver qu’une personne de l’extérieur à l’association soit directement engagée. Dans ce cas, c’est parce qu’il sera jugé qu’elle dispose de qualités et compétences nécessaires pour occuper le poste. Le volontariat international est très important. C’est une façon de développer et de stabiliser le travail en collaboration avec d’autres pays. Ainsi, les professionnels de l’équipe du centre sont d’origines diverses : espagnole, française, saharienne, marocaine… Cette multi culturalité pourrait être source de conflits, mais elle est surtout une grande richesse pour l’association.

Les projets

Tout ne se fait pas dans l’espace jeune de Lasalut.

Centre de jeunes, tenu par Abdellah

On fait une belle grimpette sur la colline de Baladona pour se rendre à ce centre. À cette occasion, on découvre un quartier populaire multiculturel aux habitations en terrasse.

154

Dans cet ancien bidonville, un centre de jeunes tenu par Abdellah, accueille les jeunes (adolescents et jeunes adultes) où divers projets sont mis en place. Au départ, Abdellah rencontrait régulièrement des jeunes dans la rue, souvent déscolarisés, qui s'adonnaient une pratique à la mode : celle des acrobaties type Yamakasi. Il décide alors de s'approcher d'eux et de leur proposer de formaliser cette pratique en organisant notamment des séances photos. Peu à peu, il les attire vers la structure et les occupe à d'autres choses... Ces acrobates forment aujourd'hui un groupe : le groupe Tricks. Le centre de jeunes comprend une première pièce avec une table de ping pong, une salle de DJ pour un groupe de jeunes musiciens créé il y 3 ans : le groupe Badarock. Ils utilisent cette salle pour répéter, se former et former d'autres jeunes. Ils ont pu, petit à petit, s'acheter du matériel. Ils participent à des concours de musique dont nous avons pu apprécier la qualité grâce au CD dont on nous a fait cadeau. Abdellah souligne la présence d'une bonne dynamique de groupe basée sur la confiance, l'autonomie personnelle, et la responsabilité (ils disposent d'une clé de la salle !).
Le centre dispose aussi d'une deuxième salle de jeux avec babyfoot et des jeux de société, d'une salle informatique (c'est la pièce la plus fréquentée) : avec 6 ordinateurs, dont 2 réservés au travail scolaire. Sur les autres postes, les jeunes ont la possibilité de chatter, graver de la musique (toujours sous le contrôle d'un adulte) avec une durée d'utilisation maximum fixée à 30 minutes. Le fait que ce lieu soit souvent fréquenté, éduque les jeunes à la patience et au respect. Il y a aussi une grande salle pour les fêtes où peuvent s'entraîner les breakdancers. On trouve encore une pièce où répète un deuxième groupe de musiciens (musique orientale). Mais, cette pièce n'étant pas à l'abri de l'humidité, les musiciens ne peuvent pas y stocker leur matériel.

Initiative juvénile, projet porté par Angela

Dans le cadre de ce projet, l'association intervient dans quatre collèges. La nature des projets diffère en fonction du collège et de ses installations. Une fois par mois : atelier gastronomie. Chacun son tour, les élèves vont présenter et cuisiner un plat de leur pays d'origine.

155

Le but : les rendre acteurs et créer une solidarité entre les différentes cultures. L'association détient les clés des locaux des établissements ! De cette façon, ils peuvent les utiliser et y accueillir les élèves en dehors du temps scolaire ! Ils y font même du camping ! Ce grand partenariat entre les professionnels de l'école et ceux de l'association (dans le sens où les enseignants prennent le relais après l'intervention des membres de l'association au sein des établissements scolaires), contribue fortement à la réussite des projets. Néanmoins, une des difficultés rencontrée est celle de l'implication des parents.

Ressources communautaires, projet porté par Gladys et Bertha

Le projet est récent. Il est né l'année dernière. Il porte d'abord le nom de projet d'accueil, puis de banque espagnole. Il consiste à accompagner les personnes nouvellement arrivées vers l'autonomie. C'est une sorte de première forme d'intégration. Il est ouvert à tout le monde mais les femmes restent majoritaires (30 à 40). La mixité est encore peu acceptée par certaines femmes. On note néanmoins une certaine évolution des mentalités… Elles assistent à des cours d'espagnol, d'informatique et participent à des ateliers manuels. La cuisine est une activité importante : par l'apprentissage de recettes, la découverte de nouveaux aliments et l'ouverture à de nouveaux goûts s'opèrent naturellement ; ainsi la ressource de la banque alimentaire prend tout son sens. Tous les vendredis, un film est projeté, à chaque fois sur des thématiques sociales différentes : la sexualité, le voile, l'alimentation. La projection est suivie d'un débat : ce qui leur donne la possibilité de s'exprimer et d'entendre divers points de vue et témoignages. Il y a aussi l'intention de créer le contact avec les autres associations. Le projet porte à présent le nom de Ressources communautaires.

Projet Al-Hoceima, porté par Hassan.

En 2004, un tremblement de terre secoue la région d'Al-Hoceima, au nord-est du Maroc.

L'association s'est alors engagée dans un programme de solidarité qui consiste à acheter du matériel (meubles, fournitures…) aux écoles touchées par cette catastrophe mais aussi à acheter une voiture permettant le transport des enfants en situation de handicap. Elle a en outre permis la mise à disposition d'une salle informatique aux jeunes, qui sans cela sont obligés de parcourir 8 km pour se rendre dans un cyber. Elle organise des échanges entre ces jeunes résidents de la région d'Al-Hoceima et les jeunes d'origine marocaine habitant à Barcelone. Pour aider au financement du projet, les jeunes espagnols vendent des sandwiches au sein des établissements… De ce projet en a découlé un autre…

Projet du « corball »

L'association et le ministère de l'éducation du Maroc se sont associés pour la mise en place d'un nouveau projet : celui de faire connaître le corball aux jeunes marocains. Il s'agit d'un jeu qui s'inspire à la fois des règles du basket et du handball. L'équipe de 8 joueurs est mixte : 4 filles-4 garçons. Ils doivent se répartir équitablement sur la zone d'attaque et de défense où sont disposés (comme au basket) deux paniers, à 3,5 m du sol. Le but est de s'approcher le plus possible du panier en se faisant passer la balle, mais sans dribler.

Conclusion

Nous avons été séduites par l'histoire de ce centre : une bande de jeunes (dont Salva, l'actuel directeur du centre), qui trouvent qu'il leur faut un lieu pour arrêter avec la rue et devenir accueillants. L'engagement profond de l'équipe, leur inventivité, leur réactivité, leur disponibilité, leur solidarité, sont ce qui permet au projet de mûrir, de prendre de l'ampleur. En effet, les jeunes initiateurs se forment, d'autres personnes de tous horizons viennent enrichir le projet, le déployer en réponse à une population, faisant vivre leurs valeurs, leurs espoirs. Nous avons été particulièrement sensibles au fait que la ville et ses éducateurs pouvaient travailler avec et dans l'école.

157

Les murs de l'école tombent et les éducateurs entrent pour donner aux enfants des temps de création, de sport, toujours dans l'idée d'allier les différences, d'emporter tout le monde vers l'autonomie et le partage. Une situation qui est décrite très naturellement, comme une évidence par les éducateurs du centre lorsqu'en France, la ville et l'école n'ont souvent rien à voir, ni à faire ensemble.

Enfin, nous espérons que cette rencontre avec une équipe chaleureuse et généreuse de son temps et de son énergie, soit un préalable à une collaboration à venir : stage d'étudiants CITS, invitation à la journée d'étude…

158

Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice

Laurent Ott

L'analyse de nos expériences en éducation nous apprend souvent à remettre en cause et questionner des conceptions apparemment simples et spontanées. Ainsi j'ai pu découvrir et comprendre au cours de mon expérience professionnelle d'enseignant en classe (Pédagogie Freinet) qu'il ne suffit pas d'une collection d'individus pour faire un groupe. Un groupe n'est évidemment pas un quelconque empilement de solitudes, mais pas davantage un collectif livré à lui-même et aux inégales forces et influences de ses membres. L'expérience scolaire montre avec clarté, qu'un collectif non structuré, non seulement n'est pas un groupe, mais qu'en plus il n'est absolument pas, en lui-même, éducatif ou socialisant. Pour preuve, de nombreux maltraités dans des collectifs livrés à eux-mêmes ou à la loi du plus fort, sont là pour témoigner combien cette expérience a contribué à les rendre spontanément méfiants et hostiles vis-à-vis de tout ce qui est collectif. Pour qu'un collectif constitue un groupe et que ce groupe devienne éducatif, il y faut de la structure, en tout cas un facteur de sécurité suffisant pour qu'un individu s'ouvre aux autres. La classe coopérative présente à l'école une modélisation possible pour cette structuration ; la classe Freinet, par exemple, développe à la fois des moyens de gestion des conflits nécessaires, d'accueil des singularités et de valorisation des individus et du collectif qui caractérise un groupe éducatif (Ott, 2009).

Mais qu'en est-il en ville ?

En dehors des institutions ?

Quels groupes, quelles structures peuvent être envisagés à l'échelle d'une rue, d'un quartier ?

Quelle pédagogie peut favoriser la création et la structuration de tels groupes ?

Selon le GPAS (Cueff, 2006), la Pédagogie sociale constitue une évolution particulière et tardive de la pédagogie nouvelle.

159

Alors que la Pédagogie traditionnelle se propose d'adapter les individus au fonctionnement d'institutions présentées comme modèles ou immuables, la Pédagogie Nouvelle depuis ses origines philosophiques (Rousseau) et éducatives (Pestalozzi) se propose de sélectionner et d'aménager des environnements, souvent nouveaux, nécessitant des déplacements ou des ruptures, pour que les individus ressentent par eux-mêmes la nécessité de s'y adapter. Rompant avec la soumission, la docilité ou le sens du modèle qui caractérisaient la pédagogie traditionnelle, la pédagogie nouvelle propose un paradigme orienté vers l'enfant acteur de son développement, de son adaptation et de son parcours éducatif (Cueff, 2006).
La Pédagogie sociale représentée du côté des acteurs par des pédagogues sociaux tels Freinet, Korczak, Freire, propose quant à elle une nouvelle rupture (Ott, 2010). Il ne s'agit plus d'éloigner l'enfant de son milieu d'origine, de l'amener à s'adapter – même activement – à un nouvel environnement, mais au contraire de lui permettre d'agir lui-même sur son propre environnement par un travail d'observation de celui-ci et de prise de conscience de ses contraintes et de sa condition. Plutôt qu'une pédagogie de l'activité, la pédagogie sociale dessine une pédagogie de l'autorité en ce sens que l'enfant, le jeune, l'adulte même, sont invités à devenir non seulement acteurs mais auteurs de nouvelles initiatives destinées à améliorer leur environnement et leur condition. Freinet a déployé sa pédagogie pour la classe, mais celle-ci naturellement a concerné l'ensemble des lieux de vie de l'enfant. Freinet lui-même a été amené à soutenir et encourager des mouvements de parents, des coopératives sociales ; les enfants, y compris dans les activités scolaires, étaient conduits à sortir de l'école, à déscolariser à la fois le temps et l'espace des apprentissages. Freire a, quant à lui, directement appliqué ses principes à des situations éducatives et sociales, en dehors des institutions traditionnelles, dans le cours même de la vie quotidienne (mouvement de capacitation). Au-delà des institutions, l'objet privilégié de la Pédagogie sociale est la Cité et bien souvent, la ville et l'urbain.

160

Il n'est donc pas étonnant que différentes associations en France se soient appliquées à initier et expérimenter cette voie éducative dans des perspectives de développement socio éducatif en milieu urbain ; c'est le cas par exemple du GPAS en Bretagne[1] ou de l'association Intermèdes Robinson, à Longjumeau. Dans le cas de l'association Intermèdes Robinson, le travail éducatif, proposé par les bénévoles et les permanents, prend spécifiquement pour cadre l'urbanité et s'affirme comme pédagogie de rue (ICEM, 2005). Dans cette association, le travail de rue est présenté comme un travail de développement éducatif et comme une permanence éducative, destinée à susciter, encourager et accompagner les initiatives sociales et éducatives des enfants, adolescents et adultes. Ce travail repose sur des principes d'action et d'activité que l'on retrouve dans différents dispositifs pour enfants et familles en milieu urbain, qui se reconnaissent dans l'appellation de pédagogie sociale et que je propose ici de recenser et d'exposer.

La présence sociale, les différents niveaux d'intervention : la technique de la pyramide

L'intérêt d'un travail dit « en pyramide »

Une grande difficulté du travail de rue est de d'affirmer son intérêt social tout en préservant les principes d'anonymat, de non mandatement et de libre initiative qui le sous-tendent ; en effet, aucun travail de rue n'est possible à partir de la contrainte. Pour autant, on ne peut se satisfaire non plus de mettre en place des actions qui risquent d'échapper aux enfants, aux familles qui en auraient le plus besoin, en se contentant sans visibilité d'un public spontané. En cela, le travail de rue diffère, en tout cas dans son potentiel, du cadre traditionnel du travail en prévention spécialisée. Il est vrai que le public enfantin - premier bénéficiaire du travail de rue - ne partage pas les mêmes caractéristiques que le public des clubs de prévention. Cette structuration d'accès au public est décrite par l'association Intermèdes comme la technique de la pyramide (ICEM,

[1] (http://gpas.infini.fr)

161

2005), mais reprend exactement ce que le GPAS nomme - dans une logique inverse - l'entonnoir (Cueff, 2006).

Le grand groupe ou collectif ouvert

Dans un premier temps, il s'agit de privilégier et mettre en place des actions susceptibles de contacter l'ensemble de la tranche d'âge visée dans la population locale ; ce sont souvent de bibliothèques de rue, ou, plus rarement, de ludothèques de rue[1] ; mais on peut aussi très efficacement mettre en œuvre des ateliers d'expression de rue[2].

Il doit s'agir, en tout cas, d'actions suivies très sérieusement et qui fidélisent rapidement un public large. Ce stade, le plus large (la base de la pyramide) est le plus important: il permet le contact de départ et une première connaissance des situations vécues par les adultes ou les enfants; c'est aussi l'occasion de recevoir les demandes, d'observer des comportements d'appel et/ou de recherche d'intérêt. Il ne s'agit finalement presque jamais, comme on aurait pu le craindre, de contacts furtifs : la régularité de ces actions est telle qu'elle garantit une connaissance approfondie et suivie des personnes contactées dont le nombre est toujours très important.

Il est à noter que pour fragile qu'il paraisse, ce mode de contact, dans les espaces extérieurs vis-à-vis des enfants est décrit par ses acteurs (Ott, 2007) plus fiable et plus durable que les relations qui s'établissent depuis des institutions. En effet, les relations établies avec des enfants peuvent continuer quelques fois, malgré certaines préventions ou interdictions parentales, que l'enfant aurait pu recevoir, mais qu'il est finalement libre d'ignorer quand il passe seul son temps, dans les espaces publics[3].

---

[1] Pratiques régulières notamment du mouvement ATD Quart Monde, ou de l'association Intermèdes entre 1998 et 2004.

[2] C'est le cas de l'association TRACES qui propose aux enfants de Belleville, un atelier à partir d'une « roulotte à peinture » ; association TRACES : http://tracesp.free.fr/

[3] On comprend à ce stade l'impérieuse nécessité pour ce type d'action de s'attacher essentiellement à donner ou redonner une image positive, mutuelle, des parents et des enfants et à un grand respect *a priori* pour les familles. Sans cela, une telle démarche deviendrait par trop intrusive.

Le groupe restreint fermé

Les personnes contactées au stade précédent et qui se sont montrées désireuses de développer des relations avec l'équipe de la structure sont personnellement invitées à initier ou à participer à des groupes de projets. C'est le stade des groupes d'initiative sociale, c'est à dire des groupements d'enfants ou d'adultes (ou parfois des deux) qui définissent un projet d'animation, de création, ou d'expression dont le bénéfice toujours doit être ouvert sur le quartier et sur l'extérieur du groupe. Les permanents de la structure aident le groupe à se constituer, puis à s'organiser ; ils apportent aussi une éventuelle aide technique et souvent un soutien matériel. Ils s'assurent de la valorisation du produit fini. Concrètement, ces groupes peuvent se proposer de réaliser des choses simples comme une fête, une soirée à thème, un atelier de bricolage ouvert à tous et animé par des personnes ressources ; mais ils peuvent se consacrer plus durablement à la réalisation de projets plus ambitieux comme un journal, un recueil, un spectacle, un concours, une exposition, etc.[1]

L'accueil et le suivi des individus

Le troisième axe important d'un travail de rue est constitué par les accompagnements individuels des personnes les plus en difficulté. Il s'agit des enfants et des parents les plus isolés auxquels s'adresse prioritairement ce type d'action. Ces difficultés et ces problèmes ont trouvé à être repérés et à s'exprimer souvent au cours des actions liées aux deux axes de travail précédents. Concrètement, il peut s'agir pour une structure de permanence éducative de se rendre disponible pour les enfants à la demande. Ces derniers peuvent être accueillis sans rendez-

[1] L'interdiction que le bénéfice de l'action ne se répartisse pas au sein du groupe mais s'ouvre sur l'extérieur permet aux groupes ainsi créés de ne pas être de simples bandes, clans ou clubs. En cela, les expériences groupales que ce mode d'intervention permet de développer proposent aux enfants quelque chose qu'ils ne connaissent souvent pas, à savoir de contribuer à un collectif organisé et socialisé (qui n'est ni le collectif imposé de l'école, ni celui tout aussi imposé de la rue).

163

vous, dès leur sortie d'école s'ils le souhaitaient, ou peuvent venir jouer dans le local, à la demande. Bien entendu, cette permanence éducative vis-à-vis des enfants doit être expliquée, exposée dans ses objectifs aux parents qui doivent l'autoriser. Les parents concernés peuvent être rencontrés d'autant plus régulièrement que la plupart du temps les permanents raccompagnent l'enfant chez lui, ce qui donne une occasion de contact fréquent. Vis-à-vis des adultes en difficulté cette permanence peut se manifester par le fait qu'ils ont pu trouver auprès de l'équipe une écoute, un conseil, une ressource possible ou éventuelle pour trouver une solution aux difficultés du moment, trouver une solution de garde pour les enfants, etc. Bien entendu, les individus concernés par cette réelle permanence éducative de proximité étaient beaucoup moins nombreux que pour les axes précédents. Il s'agit souvent d'une liste d'une vingtaine d'enfants et/ou une dizaine de familles, dont l'équipe doit réévaluer régulièrement le nombre et la composition, en fonction des évolutions des situations personnelles.

Les proximités éducatives

Par son implication directe dans de milieux de socialisation des jeunes, le travailleur des rues est à la fois un témoin privilégié des difficultés spécifiques à la jeunesse, et un médiateur qui accompagne le jeune dans son cheminement existentiel et social[1]. L'éducateur est une profession tellement proche qu'il n'est pas dans une seule mais dans de multiples proximités avec l'enfant ou le jeune. Pour sa part le groupe Dynamo[2] estime à pas moins de six, le nombre de ces proximités.

---

[1] Pector Jacques, 2003, *Logique instrumentale et logique de propension,* document de travail, 12 p.

[2] Dynamo international est un mouvement francophone de reconnaissance et de recherche autour de la question du travail de rue : http://www.travail-de-rue.net/

164

Pour ma part, j'en retiens surtout cinq.

La proximité géographique

La première est la proximité géographique bien entendu qui permet la rencontre ; mais il faut observer que cette proximité n'est pas aussi simple qu'un croisement ou une rencontre. Il s'agit avant tout d'une présence à un moment donné dans le temps et dans l'espace de l'enfant et cela suppose d'avoir observé, d'avoir fait les premiers pas, d'être allé à la rencontre. Cette présence géographique est aussi une présence régulière, une présence affirmée, dite, explicite. C'est un « je suis à tes côtés et ce n'est pas un hasard », c'est un « nous sommes ensemble » qui intrigue et suscite de l'espoir mais aussi de l'inquiétude et de l'étonnement chez l'enfant. Bref, c'est une rencontre au sens où elle produit des effets ; en quelque sorte un accident qui se nommerait lui-même. Être présent dans la proximité géographique, c'est donc bien connaître un territoire, un quartier, un coin de bâtiment ; c'est avoir expérimenté qu'en passant de l'autre côté d'un immeuble, on ne rencontre ni les mêmes gens, ni les mêmes enfants. Être proche géographiquement c'est avoir fait le chemin, jusqu'à se pencher, s'asseoir par terre. Il s'agit de partager l'espace un temps donné, c'est-à-dire aussi y mettre en œuvre nos propres habitudes sociales et de vie, notre manière de s'asseoir, de se tenir, notre façon de nous déplacer. Être proche géographiquement c'est être devenu familier à l'espace autant que l'espace le devient à nous-mêmes ; c'est par notre présence, faire pour un peu partie du paysage.

La proximité politique

Cette proximité peut être plus compliquée à faire comprendre ou faire passer. Il s'agit ici non pas de connivence mais d'un engagement net et clair pour les personnes de qui nous allons à la rencontre. Nous sommes de leur côté ce qui ne veut pas dire que nous soutenons tout ce qu'elles font mais ce qui veut dire en revanche que nous refusons d'être les instruments de leur répression. Nous sommes engagés et nous le disons très nettement, pour le développement des personnes que nous côtoyons.

Il s'agit ici de renvoyer un message libérateur non seulement vis-à-vis des forces de répression économiques et politiques mais également parfois environnementales. En tant qu'éducateurs, nous sommes clairement engagés vers un message précis : personne n'est condamné à ce qu'il semble être aujourd'hui ; personne ne devrait être assigné à sa culture, sa condition, son environnement ou son groupe actuel ; l'être humain n'est pas l'objet de qui que ce soit, fût-ce celui de sa famille ou de son milieu... Il s'agit d'engager l'autre à être plus que ce qu'il est aujourd'hui. En ce sens, il s'agit de s'inscrire contre tout fatalisme que celui-ci soit économique, ou délivré par un groupe ou une bande. Je suis ce que je suis, scandait la publicité d'un grand équipementier. Tu es aussi ce que tu n'es pas encore, doit pouvoir répondre, faire sentir l'éducateur.

La proximité culturelle

La revendication d'une culture élitiste comme seule culture véritable s'est imposée ces dernières années. On a pu voir couramment vendus comme des best-sellers des essais et des brûlots qui réclamaient le retour de l'enseignement du grec ancien ou des méthodes pédagogiques d'avant-hier. Aujourd'hui, la proximité culturelle de l'éducateur avec son public est devenue quelque peu suspecte. On a presque l'impression que tout éducateur qui ne sacrifierait pas à cette nouvelle tradition de la dénonciation de la pauvreté langagière et culturelle des jeunes, pourrait passer pour une sorte de traître, accusé de jeunisme, de connivence ou pire de participer au complot idéologique du laisser faire et du chaos en ligne droite de Mai 68. La proximité culturelle de l'éducateur est pourtant et peut être même à cause de cette tendance persistante devenue une urgence et en tout cas une nécessité. L'éducateur se doit aussi de pouvoir parler avec les mêmes mots que celui qu'il fréquente ; il se doit de faire suffisamment attention à l'autre pour reconnaître son langage, ses références. L'établissement de la professionnalité de l'éducateur ne passe pas par l'édification d'une muraille culturelle, c'est au contraire quelque chose qui se tisse au contact, dans le lien. L'éducateur détourne, enrichit les éléments culturels apportés ou véhiculés par les enfants et ce faisant, il invite en acte les intéressés à en faire de même vis-à-vis de leur propre histoire.

166

L'éducateur parce qu'il est passeur joue également un rôle culturel éminemment important qui consiste à démystifier la culture savante et l'ensemble des discours et des modes qui placent les enfants et les familles pauvres dans une position culturellement dominée. L'éducateur explique avec des mots simples ce que l'on souhaiterait garder abscons pour préserver le pouvoir qui entoure l'emploi de certains mots.

La proximité relationnelle

L'éducateur, surtout de rue, se tient dans un tout proche ; c'est sans doute parce qu'il n'a ni bureau, ni institution pour faire obstacle. C'est parce qu'il est disponible pour les adultes comme pour les plus jeunes, que l'éducateur de rue est avant tout celui avec qui on peut parler en toute simplicité ; celui qui n'a pas peur non plus d'aborder, d'exposer ses idées, de poser ses questions.

La proximité relationnelle de l'éducateur tient évidemment à la prise en compte personnalisée qu'il a de chacun. L'éducateur mobilise vis-à-vis de tous ses interlocuteurs la mémoire de ce qui a été vécu ensemble, de ce qui s'est dit, de ce qui a été appris par d'autres. L'éducateur s'offre relationnellement comme un réceptacle qui rassemble ce qu'il a pu observer, entendre recueillir des personnes qu'il rencontre. Sa professionnalité réside justement dans cet engagement *a priori* au côté de chaque personne, non pas pour tout, mais dans son combat pour son développement, son autonomie et l'apprentissage de l'expression de soi. L'éducateur, comme au sens que Freinet donnait à ce mot, est un grand camarade, en ce sens qu'il est engagé dans une entreprise commune qui a à voir avec le partage d'une quotidienneté, de projets, de souvenirs et il n'hésite pas à exprimer son attachement aux lieux, aux personnes, et son désir de changement.

La proximité stratégique

L'éducateur surtout en milieu ouvert est souvent décrit comme un passeur (Gaberan, 2007), un médiateur. Sur le plan du vécu et de son expression, il essaie d'être un lien entre l'affectif et le cognitif, entre le familial et le social, entre le local et le politique, entre ce qui est donné et ce que l'on vise.

Vis-à-vis des personnes et des institutions, il est cet entre-deux neutre, mais initié, qui sait accompagner vers les services compétents mais tout autant recevoir et écouter, en prenant le temps de construire une relation. Il est capable de témoigner pour les gens auprès des institutions et des institutions vis-à-vis des gens. Sa proximité professionnelle vis-à-vis d'autres acteurs est systématiquement mise en lien et au travail avec sa proximité relationnelle vis-à-vis des enfants et des familles.

Mettre en œuvre un temps lisible des présences et des activités en milieu ouvert

Pour décrire l'expérience éducative en milieu ouvert, en pédagogie de rue, il convient de parler des temps et non pas du temps. L'expérience subjective du temps n'est en effet pas la même pour des enfants et des adultes et les activités qu'on leur propose en milieu ouvert, doivent tenir compte dans ce rapport au temps d'un grand besoin de sécurité et de répétition (Montagner, 2006). Laisser un enfant attendre en vain (et ne pas s'en inquiéter parce qu'il n'est pas en danger), lui laisser croire, espérer quelque chose qui n'arrive pas, alors qu'il suffirait de se parler. Remettre à plus tard les choses importantes à lui dire. Penser que cela peut attendre… un certain temps ; voilà toutes sortes de comportements qui aboutissent dans le quotidien à ruiner progressivement la confiance que l'enfant peut mettre dans la société des adultes. Être là dans le temps de l'enfant ne signifie nullement d'obtempérer à tous ses caprices ou donner libre cours à l'immédiateté. Il s'agit juste, pour les acteurs éducatifs, de donner du temps une image supportable, acceptable, à la portée d'un enfant. Il s'agit juste que l'adulte prenne conscience de ce pouvoir qu'il a d'éviter aux enfants le désespoir. Il ne s'agit pas pour l'éducateur d'introduire l'enfant vers un temps scientifique, rationnel ; il ne suffit pas de l'aider à se repérer, à mesurer. Il s'agit au contraire d'aider l'enfant à entrevoir le temps comme une durée. L'éducateur et l'enfant, au cours du travail de rue, doivent pouvoir se retrouver autour de la célébration du temps passé ensemble. C'est pour cela que l'éducateur doit avoir pour souci de prêter sa mémoire à l'enfant ; lui rappeler ce qui a été dit, ce qui a été fait ensemble, ce dont aussi on a été témoins ensemble, c'est fondamental.

168

C'est offrir à l'enfant l'expérience qu'il n'a pas été oublié, qu'il compte, et qu'il a contribué lui aussi à la mémoire de l'éducateur, à sa vie, à sa pensée. Les moyens techniques modernes en favorisant la prise de sons et d'images doivent inciter l'éducateur à prendre de nombreuses photos et à faire avec les enfants des activités destinées à les trier, classer, mettre à porter, les donner à consulter, les conserver, les revoir. C'est l'éducateur qui garde, ce qui n'empêche en rien, bien entendu que des copies soient données à l'enfant lui-même d'abord, aux parents, en second.

Donner une place au contact et à l'expression des émotions, en milieu urbain

Tout l'art de l'éducateur de rue réside probablement dans sa capacité de se laisser toucher ; il faut prendre ici le terme « toucher » au sens propre et au sens figuré ; il est très important, à notre époque de méfiance généralisée, où les éducateurs sont toujours dans la tentation de se protéger de l'enfant, sous couvert de le protéger, que la dimension éducative retrouve toute sa richesse et tous ses sens. Le jeu est indispensable à l'enfant, et ce sont des jeux de contact, de joutes, de chahuts qui leur sont aujourd'hui tellement rares et tellement refusés. Certains auteurs comme Patrick Ben Soussan (Ben Soussan, 2002), s'inquiètent des dégâts causés par une trop grande distance physique des enfants et des adultes. Mais le « toucher » est évidemment aussi ici une image et s'il faut toucher les enfants, c'est bien entendu parce qu'en premier lieu, ils nous touchent (Ott, 2009). La professionnalité de l'éducateur ne réside en rien dans l'illusoire recherche de la mise à l'écart de ses propres émotions et de sa propre affectivité, elle réside au contraire, dans la capacité de ce dernier à faire de ces deux domaines, un véritable outil de travail, à la fois honnête et rigoureux. Ce n'est pas parce qu'il méconnaîtrait la différence entre relation personnelle et professionnelle, que l'éducateur noue des liens affectifs avec les enfants mais au contraire parce qu'il est rigoureux, parce qu'il accepte de mettre en question et en mots cette dimension si souvent cachée de la relation. L'affectivité pour l'éducateur, à la différence des parents, est seconde car ce qui est premier est le souci d'éducation. Mais pour autant, rien ne peut laisser croire que pour se nouer dans un cadre éducatif professionnel, cette dimension affective serait moins authentique qu'une autre.

C'est même tout le contraire car l'approche matérialiste de la relation éducative par l'éducateur lui donne au contraire toute possibilité de se déployer : les mots, l'empathie, l'exigence d'honnêteté, le souci de l'autre y sont encore plus présents. Faute d'avoir éprouvé un lien affectif suffisamment contenant avec l'éducateur et faute d'avoir pu l'éprouver avec des proches eux-mêmes trop atteints et trop désorientés ou disqualifiés dans la société environnante, l'enfant est menacé du double danger de continence et d'incontinence[1] émotionnelle, qui le mettent sur la voie des désordres et des violences. Ce que l'adulte éducateur peut apporter, c'est la possibilité et l'affirmation par l'expérience que l'émotion peut être dite sans détruire celui qui l'éprouve, l'exprime ni celui qui la reçoit.

L'inconditionnalité, la gratuité et le don

La caractéristique majeure du travail de rue est son inconditionnalité ; en effet un atelier de rue permet *a priori* de recevoir et accueillir tout enfant qui s'y présente ; c'est une qualité remarquable car il faut bien constater qu'aucune structure de loisirs, d'éducation populaire ne peut aujourd'hui en prétendre autant (à moins qu'il ne s'agisse d'une structure atypique d'accueil en milieu ouvert comme de très rares CLMO : centres de loisirs en milieu ouvert). Cette caractéristique associée à la gratuité de l'accueil et surtout à la proximité immédiate des lieux de vie des enfants (qui peuvent ainsi participer aux activités dès leur plus jeune âge quand ils sont accompagnés de frères et sœurs) constitue une caractéristique que l'on peut définir comme inconditionnelle. Cette inconditionnalité transforme énormément le travail et le quotidien des professionnels et des volontaires de ces ateliers de rue. Il n'y a pas de groupes fermés, pas de groupes contraints, l'accueil est échelonné, etc. De plus le style même des relations éducatives qui découlent de cette caractéristique en est

[1] La continence émotionnelle est une image qui peut rendre compte de ces enfants et jeunes, rencontrés dans les quartiers, plutôt impassibles, peu bavards, assez fuyants qui ne se laissent jamais à exprimer une émotion au risque, un jour, de les voir exploser. L'incontinence émotionnelle caractériserait plutôt d'autres de ces enfants.

bouleversé : en accueil inconditionnel, on ne garde pas les enfants et ceux-ci viennent de leur plein gré. C'est la libre initiative. Cette libre initiative impose aux acteurs de cette activité une épreuve de réalité singulière : si ce qu'ils proposent n'est pas attractif, ne répond pas aux besoins, aux attentes du public, celui-ci ne viendra pas. Les relations d'autorité sont également bouleversées et modifiées par cette caractéristique. Le travail de rue est probablement, dans le domaine éducatif, le mode d'intervention le plus gratuit qui soit ; tout y est libre, depuis l'adhésion, jusqu'au droit de partir (pour l'enfant) , en passant par le pouvoir de proposition ; tout y est gratuit, et surtout tout y est donné puisque l'adulte est garant que le cadre est stable et que la sécurité affective et effective des enfants sera assurée. C'est ce caractère de gratuité et de don, qui confère au travail de rue sa caractéristique la plus notable : l'étonnante paix dans laquelle il peut se dérouler. Le travail de rue est souvent décrit comme pacificateur car il n'y a plus d'enjeu de contrôle et de pouvoir quand on est sûr de ne pas manquer, de ne pas être oublié et qu'il n'y a aucun pouvoir à convoiter ou lieu à occuper. Cette pratique du don, en apaisant le contexte social, urbain, institutionnel qui vient habituellement assigner des places et des rôles à chacun, en cassant les rituels, en rendant tout comportement de défiance, mise à distance, d'intimidation, de peur, inutile, permet de faire un don très précieux à l'enfant : celui de venir pour lui-même. Et c'est à ce prix là, de la gratuité, que le don de soi, devient restitution, pour l'enfant de sa dimension vraiment personnelle.

171

Bibliographie

Ben Soussan P. (dir.), *Le bébé et le jeu*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2009.
Collectif, *Innover hors l'école, la Pédagogie Freinet en perspectives*, éditions ICEM, n° 51, 2005.
Cueff D. (dir.), *L'enfant dans la rue. Lutte contre les violences envers les enfants des rues*, Édition Daphnée, projet européen, 2006.
Gaberan P., *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2007.
Montagner H., *L'arbre enfant*, Paris, Odile Jacob, 2006.
Ott L., *Les enfants seuls*, Paris, Dunod, 2003.
Ott L., *Travailler avec les familles*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2004.
Ott L., *Le travail éducatif en milieu ouvert. Principes et pratiques*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2007.
Ott L., *Rendre l'école aux enfants*, Paris, Fabert, 2009.
Ott L., Penser la rue et non l'enfermement, *VST*, n°104, 2010.

172

Pertinence des politiques éducatives dans le département du Guainía en Colombie

Adriana Parra

Je ne sais pas pourquoi maintenant on ne peut ni travailler en forêt ni tuer les animaux ni barbasquiar[1] les poissons. Alors, comment allons-nous vivre, comment vont grandir nos enfants et petits enfants… si on continue comme ça, nous allons mourir. On envoie nos enfants à ce qu'on appelle l'école mais ils reviennent de là-bas fous, feignants, ils ne veulent rien faire, ils ne veulent pas pêcher ni aller au conuco[2].
Discours de María Felisa DURAN, communauté curripaco (transcription du Professeur Salomon ROJAS, Insitutution Educative San José à Guainia, Colombia).

Politiques éducatives en Colombie et les implications pour les acteurs locaux

Le fonctionnement des politiques publiques s'articule toujours autour du projet politique d'État et d'un modèle du développement. Trois modèles de développement ont été instaurés en Colombie et chacun d'eux a eu des incidences sur les politiques publiques en matière de santé et d'éducation : le modèle primaire d'exportation (MPE), le modèle de développement par substitution des importations (MSI) et le modèle néolibérale (MN). Cependant, aucun d'eux n'a aidé à résoudre les

[1] Barbasquiar : Technique utilisé pour empoisonner les poissons avec la plante Barbasco.
[2] Conuco : Potagère que garde et administre la femme.

173

problèmes fondamentaux de la région comme l'a montré Guillen[1] (2008). À cet égard, les travaux de Perez et Farath[2] (2002) ajoutent que les modèles mis en place n'ont pas généré les conditions de bien être pour la totalité de la population mais, par contre, ont généré une augmentation de la pauvreté dans les zones rurales et une forte inégalité sociale. C'est pour cela que Herrera[3] analyse qu'on ne peut pas parler des politiques éducatives et de leurs transformations historiques sans tenir compte du projet de société que les gouvernants souhaitaient construire. À cet égard, Herrera (2004) commente *la règle d'or des pays démocratiques consiste à prendre en compte l'opinion de la population sans exclusion, mais aussi l'histoire la population.* Ainsi, Herrera explique la politique publique comme un processus où les différents secteurs sociaux sont en concurrence pour les ressources de l'État, en générant un rapport de forces entre ce qui est déjà institué, les groupes sociaux qui présentent des demandes alternatives et les acteurs qui sont impliqués dans le contexte international. En fait, c'est ce rapport de force qui produit des consensus et des oppositions entre les groupes sociaux dans la formulation et la mise en oeuvre des politiques publiques. En Colombie il y a eu deux moments qui ont marqué la construction de l'actuel État-Nation colombien et ces deux moments ont marqué la construction des politiques éducatives. Le premier est lié au processus d'indépendance de la Colombie et au besoin de construire une éducation commune autour de la construction d'un seul État-Nation républicain où l'Église et l'État étaient deux institutions indissolublement liées (cf. Molano, Helg).

---

[1] Chercheur du département d'économie de l'Université Autonoma Metropolitana Iztapalapa. Coordinateur du réseau pour le développement Celso Furtado au Mexique.

[2] Chercheurs du groupe de recherche du département de développement rural et régional et de l'Institut d'études rurales de l'Université Javeriana en Colombie.

[3] Chercheuse en histoire politique à l'Universidad Pedagogica Nacional, Bogotá, Colombie. Docteur en philosophie et histoire de l'éducation de l'Université de Campinas au Brésil.

174

Le deuxième est lié à la reconnaissance d'un pays multiculturel et pluriethnique. À cet égard, Gross[1], cité par Guido[2], explique comment le contexte international a obligé les États à tenir compte de processus comme la diversité culturelle, le développement alternatif, la biodiversité, afin de rencontrer des acteurs ethniques avec lesquels négocier des processus d'intervention. Et ceci, tout en générant de l'autonomie, mais aussi le contrôle et la modernisation des communautés afin de les faire rentrer dans le projet d'État-Nation et ainsi intervenir sur leurs territoires. En prenant en compte les modèles du développement on pourrait dire que pendant le modèle primaire d'exportation (MPI), les politiques d'État ne s'occupaient pas d'établir des politiques éducatives pour la population en général, donc l'Église a fourni toutes les valeurs et les contenus des programmes éducatifs. Cependant, les premières diminutions du pouvoir de l'Église catholique apparaissent pendant le XXe siècle à travers la loi 39 de 1903, les réformes libérales de la période 1938-1942, et la réforme constitutionnelle de 1936. Ces réformes ont été déterminantes dans l'évolution de l'éducation du pays pendant les trente premières années du siècle (Ramirez, 2006). Cependant, il faut noter que l'État n'a reconnu qu'un seul type d'éducation, en niant la cosmogonie, les valeurs propres, les savoirs traditionnels des communautés amérindiennes, lesquelles avaient une autre type de relation avec l'environnement et avec leur territoire que celle proposée par le MPI. Par conséquent, les politiques éducatives qui se sont développées au niveau national ont promu les universalismes importés d'Occident et, en conséquence, les institutions scolaires ont instruit à partir d'un discours hégémonique de vérité transposé au savoir scolaire et tout ce processus de l'école a fini par générer des transformations dans les représentations sociales des communautés par rapport à l'environnement et à la façon de vivre.

---

[1] Directeur du Master et du troisième cycle « Études des sociétés latino-américaines » de L'Institut de Hautes Études de l'Amérique Latine.

[2] Chercheuse du groupe « Équité et diversité en éducation » de l'Université Pédagogique Nationale de Colombie.

175

La deuxième moitié du siècle s'est caractérisée par des changements substantiels au niveau éducatif et la mise en place d'un modèle de développement de substitution par importation (MSI). Ce modèle a essayé de garantir le développement interne des industries et de rendre les pays d'Amérique Latine plus concurrentiels sur le marché mondial. C'est pour cela que les politiques éducatives se sont occupées d'augmenter les indicateurs d'équipement. Parallèlement, cette époque a été marquée par un important phénomène d'urbanisation, des processus de migrations de la campagne à la ville, une diminution du taux de mortalité et un changement dans les représentations sociales de la population : elles ont commencé à intégrer un modèle d'État qui promulguait l'éducation, la vie urbaine et le développement comme moyens pour accéder à une meilleure qualité de vie. Or, tous ces phénomènes liés à la situation politique du pays[1] ont donné comme résultat une augmentation de la paupérisation dans les villes, et une première vague de déplacements des paysans qui, fuyant la violence, ont commencé à chercher de nouveaux territoires à coloniser. Les années 80 seront appelées en Amérique Latine « La décennie perdue » car le modèle n'a pas pu arriver à se développer à cause du grand endettement des pays latino-américains. Par contre, dans les années 90 s'est développé le modèle de développement néolibéral (MN) lequel a impacté les politiques éducatives par des phénomènes comme la décentralisation et la préoccupation de la standardisation de la qualité d'éducation à partir de trois points de base : efficience, efficacité et qualité (Garcia, 2008). Ainsi, les incompatibilités entre les politiques publiques et la charte constitutionnelle de 1991 ont été mises en évidence.

[1] Entre autres, les vagues de violence des années 50 et l'émergence de guérillas libérales et communistes qui luttaient pour la possession et la colonisation des terres et leur déplacement vers les zones forestières.

176

D'un coté, grâce à la constitution et à la loi générale d'éducation 114 de 1994, on reconnaît la diversité culturelle et ethnique du pays, en articulant les politiques autour de la reconnaissance, venue du contexte international et en s'appuyant sur des concepts comme l'ethno éducation[1]. D'un autre côté l'école, ne devait pas légalement sortir des standards imposés par le ministère de l'Éducation nationale. En conséquence, les processus éducatifs propres aux communautés indigènes sont restés soumis encore une fois aux politiques nationales et internationales. Il est certain que la nouvelle constitution a permis aux différentes communautés de s'exprimer et d'essayer d'initier des projets comportant du sens pour elles (cf. La création d'organisations indigènes, les modifications de contenus dans les programmes d'enseignement, la suppression des privilèges de l'Église dans leurs *resguardos*[2]). De même, le Ministère de l'Éducation nationale a reconnu l'ethno éducation et les projets éducatifs communautaires[3] comme une solution à la

[1] Ethno éducation *:* en Colombie pendant l'année 1982 le ministère de l'Éducation nationale a commencé le développement d'une politique éducative indigène appelée ethno éducation. Au sens propre, elle a été définie comme une alternative éducative pour les actuelles communautés indigènes. Ainsi, à travers le décret 1142 on reconnaît les particularités existantes en matière d'éducation dans les communautés autochtones et on propose une éducation adaptée à leurs processus productifs et à leur vie naturelle et sociale, la participation des communautés dans l'élaboration des programmes et à la sélection de professeurs bilingues, ainsi que la reconnaissance des croyances propres des indigènes.

[2] *Resguardo* : ce concept désigne un territoire gagné à travers une lutte politique ou une territoire donnée à une communauté par tradition et par filiation avec lui. Le *Resguardo* compte sur l'appui politique des autorités dont le capitaine est la personne désignée à faire toutes les démarches politiques et administratives. Actuellement, un r*esguardo* a l'autonomie de construire ses plans de vie (constitution d'un document où ils proposent ce que les personnes souhaitent faire sur leurs territoires et ses PEC (projets éducatifs communautaires). Cependant, la plupart des *Resguardos* dans la région ne comptent pas avec ses deux composantes.

[3] Projets Éducatifs Communautaires : Les projets qui se développent à l'intérieur d'une école et qui comptent avec la participation de la communauté.

177

reconnaissance de la pensée non occidentale dans les institutions éducatives nationales. Cependant, à l'heure actuelle, les institutions scolaires ont les plus grandes difficultés à mettre en place une éducation propre qui s'harmonise en même temps avec les impératifs des niveaux national et international. Quant aux représentations sociales de la population colombienne face aux cultures autochtones, on peut dire qu'elles ont beaucoup changé entre les constitutions de 1886 et de 1991. Autant la première générait auprès de la population, une représentation négative et méprisante de l'autochtone, autant la seconde s'est attachée à la reconnaissance des valeurs de certaines cultures minoritaires, Afro-descendants, autochtones et Roms dans le projet d'État-Nation à travers la nomination du pays pluriethnique et multiculturel. Cependant, il semble que la reconnaissance axiologique ne soit pas suffisante et l'on devrait passer à un paradigme interculturel, fondé sur la reconnaissance d'un État-Nation pluriethnique, comme certains pays andins l'ont déjà fait.

Analyse et résultats du travail de terrain emmené dans le département du Guainía

Pour pouvoir analyser la pertinence de politiques publiques et éducatives dans un territoire avec des caractéristiques particulières, un travail de terrain a été mené dans la région de l'Orénoque en Colombie, laquelle présente un haut niveau de biodiversité culturelle et biologique. En fait le département du Guainía compte un grand nombre de cultures autochtones (65%), parmi lesquelles on peut citer la famille linguistique Arawak et les groupes ethniques *curripacos, puinabes, piapocos, guahibos*. Pour cette raison, le département a été nommé département ethno éducatif en 2004. Avant tout, il faut considérer que le concept de territoire a été pris comme un espace de socialisation et, pas seulement comme un espace physique, constitué par un environnement naturel et/ou un découpage administratif. Sous cette acception, le concept de territoire permet de donner à un espace, un sens social où les interactions entre les sujets qui y résident, permettent de construire des éléments d'identité et de sentiment d'appartenance (Monet, 1999).

178

La situation géopolitique du territoire est notamment stratégique car le département marque la frontière amazonienne avec le Venezuela et le Brésil. Au niveau méthodologique, la méthode ethnographique a été utilisée, étant donnée la possibilité de rester quatre mois sur le terrain. Les instruments utilisés pour mener ce travail ethnographique ont reposé sur :

- Une grille d'observation, qui a permis de noter les éléments qui permettaient de voir s'il y avait une incompatibilité entre les politiques nationales et les besoins locaux,
- Un journal de bord qui permettait de noter les événements et rendant compte des diverses situations,
- Des entretiens avec les différents acteurs afin de trianguler l'information.

L'analyse des résultats a été opérée à partir de la catégorie « pertinence des politiques mises en place ».

La relation des communautés du département avec leur territoire a beaucoup changé. Plusieurs facteurs se croisent, créant de nouvelles relations entre ce territoire et les nouvelles générations. Si, historiquement, les communautés ont été violentées et soumises par les nouveaux arrivants, tout cela a produit, d'une part, des relations de méfiance face aux colons et aux institutions et d'autre part, un manque d'estime d'eux-mêmes face à leurs manières d'apprendre, de vivre et d'entretenir des relations avec l'écosystème. Les relations de pouvoir représentées dans l'esclavage, l'évangélisation, les institutions scolaires, le rapport avec l'argent et les nouvelles formes de consommation ont produit des changements dans l'identité de ces natifs et dans la relation avec leur territoire. En fait, les plus jeunes, notamment ceux qui habitent en contexte urbain, ne veulent pas vivre comme leurs grands-parents, ce qui indique un changement de représentations et une transformation au niveau identitaire. En conséquence, ces jeunes générations semblent peu intéressées par les activités de chasse, de pêche, d'agriculture et plus intéressées pour les activités liées au commerce.

179

D'un autre côté, les institutions éducatives n'arrivent pas à articuler les programmes d'enseignement avec les formes traditionnelles d'éducation propres à ces communautés : ceci génère d'énormes problèmes de décrochage et de manque de motivation qui se reflètent dans la couverture et la qualité de l'éducation publique. Les programmes d'études ne sont pas adaptés au contexte et n'offrent pas de débouchés valorisants. Ainsi, les jeunes sont de plus en plus amenés à chercher des solutions d'emploi accessibles, comme le travail minier, le commerce ou l'enrôlement dans les forces armées. Le département du Guainía compte 79 écoles. Elles peuvent être séparées en trois catégories :

1) Les écoles urbaines municipales, situées à Inirida,
2) Les écoles rurales municipales, situées dans l'aire d'influence municipale, *municipe, d'Inirida,*
3) Les écoles rurales départementales, situées dans les autres *municipes*.

La plupart des écoles comptent les cycles de primaire. Quelques-unes sont adossées à un collège dans ce département qui possède seulement deux lycées. Les déplacements vers les institutions éducatives sont un des principaux problèmes des communautés car les collèges sont peu nombreux en zone rurale et souvent à plusieurs heures voire quelques jours en pirogue, du lieu d'habitation[1].

Pertinence des politiques mises en place

Les politiques éducatives mises en place dans le département du Guainía ont été marquées selon Acevedo (2002) et d'autres chercheurs locaux[2] par deux moments essentiels, en 1963 et 1991.

[1] Les déplacements vers les communautés se font par pirogues à essence car les rivières sont les seules voies de transport.
[2] Rojas S., Romero M., Centre de recherche d'études amazoniennes.

180

Avant 1963, le département du Guainía n'existait pas. Ce territoire appartenait au *Vaupés* sous le concept de Territoires Nationaux[1]. À cet égard Hugh-Jonnes (1996) explique que l'État n'était pas présent dans le territoire et que la seule institution présente était l'Église catholique ; ainsi, *les enfants indigènes étaient kidnappés par l'Église et placés dans une sorte d'internat en leur interdisant de parler leur langue maternelle et en leur imposant l'espagnol comme langue obligatoire*. C'est un phénomène qui a produit des effets négatifs sur les communautés et sur le territoire car une des principales caractéristiques des indigènes du département était qu'ils étaient semi-nomades, lié à des modes d'agriculture rotatifs. Ainsi, les internats ont obligé les familles à se sédentariser et à réduire leurs territoires. De même, la politique d'éducation des missionnaires qui visait à éradiquer les particularités linguistiques et culturelles, se donnait pour but l'intégration de ces « sauvages » dans un projet d'État-Nation civilisé.

Après 1963, avec la création de la capitale *Puerto Inirida,* l'État a commencé à être présent en créant de petits centres éducatifs, à travers le Fond éducatif régional. Vers les années 70 sont apparues les premières écoles laïques instituées par le ministère de l'éducation. Pourtant, les programmes d'études continuaient à nier la culture autochtone. Ainsi, les indigènes ont continué à avoir l'obligation d'apprendre la langue espagnole comme langue dominante et d'intégrer les notions de base de la logique occidentale. Parallèlement, les populations ont commencé à se déplacer vers les centres urbains en cherchant à participer aux nouveaux commerces d'extraction de peaux, de bois et d'or, mis en place par les colons.

---

[1] Les territoires nationaux sont les territoires qui appartiennent à la collectivité nationale, c'est-à-dire sans propriétaires privés. La Colombie considérait ces territoires comme des espaces vides. L'appropriation d'un terrain se faisait seulement par occupation et signature des papiers face à une entité officielle à Bogota. Dans les faits, seuls les métisses ont profité de ce système. Les indigènes ne possédaient donc pas de papiers sur leurs territoires bien qu'ils en soient historiquement les véritables propriétaires.

Ces dernières années, surtout après la constitution de 1991, la présence de l'État fut plus évidente. Les communautés autochtones ont commencé à être reconnues et à pouvoir participer à certaines décisions du département. Cependant, les politiques d'assistance venues de la capitale, la non-pertinence des politiques de développement local, la corruption de certains acteurs du département, le manque de supervision et de contrôle du budget publique et les problèmes liés aux nouvelles valeurs de consommation ont produit moins d'intérêt pour les décisions concernant le territoire. Dans ce sens là, on peut voir que les contenus éducatifs dans les institutions éducatives souffrent d'un manque d'articulation avec les pratiques quotidiennes de la communauté. On a priorisé la langue officielle en Colombie (l'espagnol) sur les langues vernaculaires, en imposant aux élèves de penser dans une langue qui n'est pas la leur, malgré la reconnaissance d'une politique ethno éducative. L'éducation promulguée par les institutions éducatives et les instituteurs est la même que pour n'importe quel type d'institution scolaire nationale : les contenus, les valeurs sont les mêmes sans prendre en compte des processus spécifiques liés au territoire. La seule école qui essaie de transmettre des contenus ethno éducatifs n'a que deux heures intégrées à ses programmes (Plan d'études institution éducative Francisco Miranda el paujil, Inirida). Dans ces deux heures on travaille la tradition orale, la langue maternelle, la musique, la danse et les chants traditionnels et quelques techniques de tissus. Cependant, ces cours n'arrivent pas à articuler les contenus éducatifs avec les pratiques culturelles pour générer des relations plus pertinentes par rapport aux besoins fondamentaux de la population et en conséquence générer une éducation avec du sens où l'environnement et le social soient en interdépendance.

Ainsi, la désarticulation entre la vie réelle, les pratiques quotidiennes et le savoir scolarisé institué dans les institutions éducatives a été constaté à partir de la triangulation de différentes techniques et instruments de type qualitatif et d'un croisement statistique des données 2006 du secrétariat d'éducation de Guainía. En fait, on constate que la désertion est plus grande dans la zone rurale que dans la zone urbaine et les effectifs d'élèves des différents types d'école, diminuent au fur et à mesure que les cycles scolaires passent, notamment pour les filles.

182

Il y a plusieurs raisons à cela : d'une part, les déplacements vers les écoles ne sont pas faciles, d'autre part, les activités spécifiques de la communauté et ses modes de vie, ne sont parfois pas compatibles avec le calendrier scolaire et les but proposés par les institutions éducatives, ou les politiques d'assistance. D'autant que la formation scolaire ne semble pas déboucher sur de nouvelles solutions d'emploi.
Ainsi, à travers ce cas particulier, on peut se rendre compte que malgré les efforts des politiques publiques pour faire une reconnaissance de la diversité, les institutions éducatives continuent à reproduire le modèle de l'École Républicaine sans réfléchir à la pertinence et au sens éducatif qu'il revêt pour ces communautés.
De ce fait, les autochtones ne voient pas l'école comme un lieu pour construire de la pensée, de la connaissance et de la réflexion centrées sur leur territoire, dans une optique d'éducation au développement.
Ils la voient comme un espace institutionnel qui leur assure quelques notions d'apprentissage de l'espagnol et de mathématiques. Un espace d'accueil où se nourrir grâce aux politiques d'assistance.

Reste à savoir si les nouvelles politiques éducatives en matière de cohérence éducative des cycles scolaires où on articule les lycées avec les filières techniques, donneront la possibilité à ces jeunes natifs de s'insérer.
Une insertion dont les bases ne seraient pas liées à l'extraction systématique des ressources ou à l'assistance, mais à un réel statut d'autochtone, fondé sur un développement éducatif harmonieux, du fait de son articulation pertinente à leur territoire.

183

Bibliographie

Acevedo T., *Historia de Inírida,* Inírida, Alcaldía Mayor de Inírida, 2002.
Helg A., *La educación en Colombia (1918-1957) una historia social económica y política,* CEREC, 1987.
Monet J., *Les échelles de la représentation et de l'aménagement du ter*ritoire, in Nates B., *Territorio y cultura: del campo a la ciudad. Últimas tendencias en teoría y método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura*, Quito, Abya Yala/ Manizales (Colombia): Alianza Francesa de Manizales/ Universidad de Caldas, Departamento de Antropología y Sociología, 1999, p.109-141.
Perez E., Farath M., *Los modelos de desarrollo y el desarrollo rural en América Latina,* Ponencia presentada en la mesa de trabajo "La armonización del desarrollo rural con el desarrollo económico: soluciones globales o soluciones regiones en II congreso mundial: El desarrollo rural en el actual marco de la globalización. 24-26 de Octubre de 2002. Rioja. Alavesa. España.
Perez E. *et al*., *La nueva ruralidad en América Latina*, Avances teóricos y evidencias empíricas. Pontifica Universidad Javeriana. Bogotá, 2008.
Ramirez M-T., Tellez, *La educación primaria y secundaria*, 2006, consulté en octobre 2009
http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

184

Troisième partie : Publics et projets

Rue Stephenson, mon amour

Marie-Christine Loriers

La réhabilitation d'un fragment de quartier populaire de Tourcoing se fait par une citoyenneté architecturale. La transformation de la rue Stephenson par une équipe fédérée autour de l'architecte Patrick Bouchain est inscrite - et vécue - comme acte d'ordre social et culturel. Au cours de l'élaboration du projet, ce sont les codes de lecture de la ville qui sont valorisés.

Un habitat résiduel ?
Sur 80 hectares, le site de l'Union est en chantier à l'échelle d'une ville à venir sur les territoires des communes de Tourcoing, de Roubaix et de Watrelos. L'horizontale est dominée par quelques géants centenaires, les fabriques et autres emprises industrielles délaissées promises, comme il se doit, à un avenir culturel. Quelques bribes urbaines fantomatiques flottent, oubliées entre les axes qui, déjà, structurent la future cité. Urbain résiduel disent certains … Comme surgie d'un autre temps, voici la rue. La *tabula rasa* s'est arrêtée là, au bord. La rue de la Tossée aligne ses maisons de briques mitoyennes, modestes et cependant ornementées, pour certaines habitées, pour d'autres murées, laissant voir par les « dents creuses » les jardins arrières soigneusement plantés et la petite jungle des friches. Lumière, mouvements. La vieille maison qui comportait 5 petites pièces s'offre aux regards dans sa jeune et active nudité, écorchée chaleureuse de murs de briques, charpentes de bois, en double niveau fluide, discrète leçon de possible. Une cinquantaine de personnes regarde des maquettes, des photographies, des collections d'anciens carreaux de terre cuite ou de ciment. On aligne les chaises, on branche l'audiovisuel.
Ce soir, l'Atelier Électrique organise une conversation publique, comme chaque mois, avec les habitants, l'architecte Patrick Bouchain et son équipe, des invités, élus, artistes, ingénieurs, philosophes. Sujets : l'art dans la ville, la thermique, le bruit, la nature et les friches…

Objectif énoncé : partager les savoirs.

Un dispositif de co-production de logements

Cette rencontre est l'un des outils du processus d'identification, de reconnaissance et de fondement du projet de rénovation mené par Patrick Bouchain. Autres outils : la permanence architecturale, les entretiens avec les habitants, les collectes, les relevés, la visibilité du chantier. Ce dispositif nourrira un projet conçu avec les savoirs et les ressources des habitants. Le processus mis en place se différencie-t-il des démarches associatives de participation ou d'autogestion, et en quoi ? Il semble à tout le moins capable d'entraîner un mode de lecture détaillé et valorisé de l'habitat, de la forme urbaine, des modes de vie et des relations. Il s'appuie sur une méthodologie originale et rigoureuse, sur des exigences mutuelles, des outils de communication et de représentation accessibles (mais non simplistes). L'absence, l'invisibilité, la parole niée n'y ont pas droit de cité. Certes, l'opération est de petite taille, elle peut même apparaître comme un heureux accident de production urbaine, voire un alibi face à la machine immobilière. Préserver une forme urbaine telle que la rue dans un projet urbain contemporain, n'est-ce pas souscrire au pittoresque ou à la nostalgie ?
La spécificité et sa force d'exemplarité tiennent à ses ancrages : un réseau associatif fort, l'appui des collectivités locales, et le fait que l'architecte Patrick Bouchain l'inscrive dans une pratique qu'il n'a cessé de mettre à l'épreuve dans des projets culturels souvent situés dans des quartiers en mutation ou déshérités et qu'il porte aujourd'hui sur le terrain du logement. C'est ici un processus neuf de co-production de logements qui est mis en place.
Dans la restructuration du site industriel délaissé de l'Union en éco quartier contemporain, la rue Stephenson est une parenthèse morphologique, sociale et culturelle. Et aussi une parenthèse dans les procédures habituelles. Il y subsiste un morceau de rue, 54 maisons modestes, de briques, sur un ou deux niveaux, mitoyennes avec jardinet.

186

Certaines vides, à l'abandon, en péril. Mais à côté, elles sont occupées par des habitants de toujours, des familles, des jeunes couples, toutes générations en bon voisinage. Une trentaine sera réhabilitée. La particularité est que s'y imbriquent étroitement des logements occupés par des propriétaires et des locataires. En 2000, L'Établissement foncier et Lille Métropole Communauté urbaine (relayés en 2007 par SEM Ville Renouvelée et Euralille), acteurs de l'urbanisation du site de l'Union, souhaitaient construire des logements neufs, et avaient entamé une procédure de rachat des maisons. Suite à la mobilisation des habitants, la réhabilitation de l'îlot a finalement été actée, des procédures de financement des travaux définies. Les habitants groupés en association (Rase pas mon quartier) et l'association d'architectes Notre Atelier Commun dirigée par Patrick Bouchain ont obtenu l'appui de l'aménageur, la SEM, pour préserver leur micro quartier.

La vie plurielle et complexe

L'intérêt de cette opération ne relève pas de la nostalgie, ou de la muséification d'une forme urbaine caractéristique de la région Nord, et d'un habitat quelque peu pittoresque aux airs de coron. Il se situe, au contraire, dans l'invention d'un futur : processus, dialogue, relecture des lieux, création. Il est un territoire où fait social, économie et morphologie se rejoignent : la norme. Il faut entendre que la norme n'est pas seulement un ensemble de mesures constituant un plan, une forme. La norme est l'émergence administrative du processus bureaucratique de production et de gestion du logement social. Conçue pour garantir un minimum de qualités, elle a surtout contribué à favoriser un mode de production uniforme, et a facilité la construction - et la conception préfabriquée. La norme s'attaque, pour s'y substituer, aux mythes profonds de « l'habiter » et du « se représenter ». Sous divers maquillages, c'est le mode de vie qui est de manière plus ou moins occulte, standardisé. La réhabilitation de Stephenson est, sous cet angle, totalement hors normes ou plutôt bien au-delà de la norme. La déréglementation du logement social est nécessaire, dit l'architecte Loïc Julienne associé de Patrick Bouchain.

187

Dé-réglementer permet aux différences de s'exprimer plutôt que de reproduire le même modèle. Notre volonté de mettre à l'épreuve la norme naît d'un constat réaliste, celui d'une incapacité de la norme à tenir compte de la vie plurielle et complexe. L'échec des grands ensembles est dû en partie à la surcharge normative. J'habite comme je suis et mon habitat projette ma réalité sociale et culturelle… Pour rénover les maisons de Stephenson, se plier à une démarche et des modèles standardisés n'aurait aucun sens. Avec une démarche classique, on rencontre les habitudes, les références, les préconçus. On accumule un faisceau de normes qui n'ont rien à voir avec l'utilisation. Tout devient lourd, cher, lent. On utilise trop de matière. Quand on allège les procédures, qu'on en invente, que le futur utilisateur est lui-même commanditaire, il demande ce qui lui est utile, il va à l'essentiel de ses besoins. Ce qui, en termes d'architecture, signifie moins de matière, plus d'invention, plus de sens[1]. C'est cette démarche qu'il a éprouvée dans plusieurs réalisations directement liées au monde culturel, Le théâtre équestre Zingarro, le Channel à Calais, la Condition Publique à Lille, le centre chorégraphique national Maguy Marin à Rillieux-la-Pape, le Lieu Unique à Nantes, etc. Il a mis son énergie et sa connaissance des procédures à court-circuiter la lenteur administrative, pour construire, au plus proche de la demande des utilisateurs, une architecture, pertinente et contemporaine. *Je veux mettre en place des convergences, des complicités, où tout le monde tend à la réalisation du projet, dans un seul sens. C'est ce que j'expérimente partout. L'architecture est malheureusement de plus en plus soit un bien économique soit une œuvre muséale qui exclut ce qui génère l'œuvre. Je veux relier les choses, les relier dans l'acte, dans le faire, dans le possible. Le faire influence la théorie. Le faire est nécessaire pour que la théorie, qui est une hypothèse, trouve sa place dans le réel. Dans la science, l'expérience nourrit la recherche. C'est en expérimentant que le scientifique découvre les manifestations de la matière Mais on a rarement l'occasion d'expérimenter en architecture, et pourtant c'est une œuvre unique. C'est pourquoi les rencontres avec des personnalités qui ont une*

[1] Julienne L., associé Bouchain P., *Le Grand Ensemble*, Paris, Actes Sud, 2010.

188

demande forte et claire et qui veulent l'inscrire dans cette confiance qu'ils me font sont précieuses. L'atelier d'architecture « Notre Atelier commun » est installé sur place, en permanence à « La Maison Electrique ».

Enquête, relevés, collecte

L'enquête de terrain est un porte à porte convivial, une rencontre personnelle avec chaque habitant qui la souhaite. Au cours de discussions, se révèlent des savoir habiter, concernant le chauffage, l'utilisation des pièces, la gestion climatique des ouvertures et des fermetures, les relations avec l'extérieur, extensions, parcours... Des éléments de la narration de l'ordre de la mémoire sont mis en relation avec des dispositifs spatiaux de l'habitat *ici, la porte a été coupée en deux pour que la chaleur monte* ; *cette petite chambre sur le jardin a été construite à la place de l'atelier de bricolage*. Les entretiens, les photographies sont collectés. Les dispositifs spatiaux sont relevés, non seulement les plans des maisons, mais ceux des extensions, des ajouts spontanés, provisoires. Ils révèlent des besoins, des pratiques, des solutions spécifiques. C'est, pour les architectes une véritable leçon d'architecture vernaculaire. Et pour les habitants, cela introduit une nouvelle lecture valorisante de leur habitat, des relations entre les maisons, avec la rue, avec l'arrière-cour, le cœur de l'îlot, etc. Ces maisons portent soudain une valeur autre. Leur histoire s'écrit dans le projet. Le mot déconstruire fait son apparition, les maisons ou parties de logement devant être démolis, le sont avec précautions. Le travail de chantier, avec ce respect de l'histoire est valorisé. Il devient, au vu de tous, un temps de l'histoire, un lien entre passé et futur et non plus une figure meurtrière, un acte de guerre. La démarche de démontage sauvegardera des éléments significatifs : carrelages, sanitaires, moulures, mode d'appareillage des briques, articulations de charpente ou de menuiserie, inscriptions. À l'intérieur de l'îlot, dans les jardins ou les friches, un relevé botanique est effectué. La mauvaise herbe y trouve nom et qualité. Tous ces éléments sont collectés, organisés et exposés dans la « Maison Électrique » en une sorte d'écomusée de l'habitat que chacun peut enrichir, enrichissant ainsi son regard. La compétence de l'architecte est de plain-pied avec celle de l'habitant.

L'architecte est à l'écoute des savoir habiter et des inventions des habitants. Le projet de rénovation future, avec préservation, transformations et construction neuves, naît, inimaginé, de la lecture partagée d'une identité au fur et à mesure réécrite.

De maquettes en projet

La maquette est un élément clef, un double du territoire où s'inscrit le projet. Les relevés, les paroles, sont inscrits, maison par maison dans des cahiers consultables. Chaque maison est réalisée en maquette, d'une manière schématique. Les ajouts, les extensions, les vérandas, percements, modification de toiture, chiens-assis, terrasses, y sont portés, exactement, mais sans anecdote ni détail. La volumétrie s'exprime en priorité. Elle est une source pour les architectes qui ainsi disposent d'un catalogue de formes apprises du site lui-même. La confrontation de cette ressource avec les données de mémoire, les désirs, les moyens et les connaissances de chacun, fondera le projet de chaque maison. L'analyse des relations, des trajets, des parcours se tissera dans le projet d'ensemble. On obtient un objet qui est plus chargé de sens. Mais ce n'est pas pour autant qu'il n'a pas une esthétique. Tout le monde, dans le faire, transmet un morceau de sa culture. Il y a une écriture architecturale à la Bouchain, faite de légèreté, de finesse d'articulation. Elle cohabitera pour un développement durable, il faut le parier, avec le bel enseignement de cet *in situ*. Et, de nouveau, une maquette de maison figurera le projet nouveau, et s'inscrira dans la maquette d'ensemble du quartier. Du simple changement dans la façade à une restructuration radicale, chaque projet fait l'objet d'un permis de construire, d'un ensemble de prescriptions et de conseils débattus sur les matériaux, le mode de vie, les budgets, le financement. Le filtrage à travers les différentes étapes du processus méthodologique, la complémentarité des outils (entretiens, relevés, collecte), l'accompagnement culturel, la mise en perspective valorisée du quartier et de l'habitat singularisent cette approche. La rue Stephenson n'est pas rayée de la carte. Elle s'inscrit dans une nouvelle cartographie d'une culture démocratique de l'habiter.

190

Les « sans-paroles » de la ville éducatrice

Maddly Etien, Rhania Labyad

Une ville est un territoire représentatif d'une histoire, d'un patrimoine, de traditions, de populations, d'échanges multiples, de cultures, de droits, de devoirs… Tous ces domaines et plus encore sont enclins à favoriser une éducation, telle qu'elle soit dans des lieux formels, informels ou non formels, accessible à tous et ce, tout au long de la vie. Cette vision est défendue à l'échelle internationale par un grand nombre de villes qui ont adhéré au réseau des villes éducatrices. À la suite du Premier Congrès International des Villes Éducatrices, qui a eu lieu à Barcelone en novembre 1990, a été rédigée la Charte initiale rassemblant les principes essentiels à l'impulsion éducative de la ville[1]. C'est ainsi que ce concept a fait l'objet d'une journée d'étude, organisée dans le cadre de la formation du Master 2 Sciences de l'éducation, spécialité Cadres d'Intervention en Terrains Sensibles, ayant pour thème : comment construire une ville éducatrice pour tous ?

Lors de cette rencontre, trois sujets de réflexion ont été abordés sous forme d'ateliers : les territoires apprenants, l'image des jeunes et les sans paroles. C'est vers ce dernier sujet que cet article va s'orienter, en permettant une continuité de réflexion acquise lors de cette rencontre universitaire. Ainsi, nous tenterons, à partir de la charte des villes éducatrices, de relever certaines ambigüités qui ont amené les étudiants, l'ensemble de l'équipe des enseignants ainsi que tous autres participants présents à cette rencontre, à s'interroger sur l'accessibilité de tous à la ville.

Cet article a donc pour but de développer cette problématique plurielle à travers les réalités du terrain et les ambiguïtés de la charte des villes éducatrices. Pour ce faire, à partir de la définition de la ville éducatrice, nous tenterons dans un premier temps, de souligner les ambivalences que nous avons pu relever concernant la conception première qui prône des valeurs éducatives. Par la suite, nous étudierons cette population oubliée

[1] Charte des villes éducatrices.

191

par la ville que nous avons nommé les sans-paroles, en ayant pour illustration le témoignage de deux personnes vivant en situation de handicap.

La charte des villes éducatrices et ses ambiguïtés

L'objectif de chacune des villes éducatrices, présenté dans la charte est de se constituer en agent éducatif permanent afin que tous ses habitants soient impliqués dans une société de connaissance. Chaque ville éducatrice doit conjuguer l'ensemble des moyens dont elle dispose pour permettre la participation de tous à une forme d'éducation permanente. Cette éducation tout au long de la vie peut prendre une forme normée à travers les institutions éducatives formelles comme l'école, mais le sens de la ville éducatrice est d'œuvrer pour une cohérence entre cette forme institutionnelle d'apprentissage et des modes non formels (qui ont une intentionnalité éducative : association, bibliothèque…) et informels (c'est-à-dire d'une portée éducative non planifiée : dans les transports, la rue…, à travers les actions militantes, l'expérience singulière que l'on a d'une ville). En somme, la charte des villes éducatrices annonce les villes signataires comme devant former les habitants tout au long de la vie (…) en tenant compte de tous les groupes avec leurs besoins particuliers. La charte proclame donc un engagement total et très ambitieux, elle met toutefois en avant la relativité de la mise en place de toutes les actions, prenant en compte les spécificités et compétences du territoire de la ville et de son pays. Certaines formulations font référence à une forte préoccupation économique par rapport à l'engagement de ces villes dans le réseau. Ainsi nous retrouvons une volonté de proposer des projets formatifs, de planification, de potentiel humain, d'investissement dans l'éducation, d'adaptation des individus, cela tout en promouvant le développement de la ville.

192

Nous pouvons d'ailleurs nous référer à une définition de l'OCDE[1] particulièrement orientée vers l'idée de compétitivité économique. De plus, dès le préambule de la charte nous pouvons lire que *la ville éducatrice doit exercer et développer cette fonction parallèlement à ses fonctions traditionnelles (économique, sociale, politique et de services aux usagers) avec un regard attentif à la formation, à la promotion et au développement de tous ses habitants. Elle devra s'occuper prioritairement des enfants et des jeunes, mais également avoir la volonté affichée de proposer aux personnes de tous les âges une formation tout au long de la vie.*

Ainsi, cette charte nous confronte à une ambiguïté puisque sous les valeurs de l'éducation populaire, existe une autre conception de la ville éducatrice, pour nous signifiante. En premier lieu, une ville doit pouvoir éduquer pour une citoyenneté basée sur l'esprit critique et l'autonomie. Mais parallèlement à cela, nous faisons face à une vision de la ville qui éduque sur une base de compétitivité économique, concentrée sur son bassin d'activités et d'éducation ; c'est donc le jeu de la plus grande valeur économique. Cette ambiguïté nous pousse à interroger les formules et expressions qui sont employées dans la charte. Ainsi, nous verrons par la suite que certaines personnes n'ont pas accès à cette ville éducatrice.

Les oubliés de la ville éducatrice : le problème de l'accessibilité

Comme nous avons pu le voir ci-dessus, ces valeurs, auxquelles adhèrent les villes faisant partie du réseau, demandent à être questionnées. En effet, pour certains elles peuvent paraître contradictoires, alors qu'elles ont des objectifs qui ne semblent réellement pas être pris en compte, car

[1] Organisation de coopération et de développement économiques. Elle regroupe les gouvernements attachés aux principes de la démocratie et de l'économie de marché en vue de : soutenir une croissance économique durable ; développer l'emploi ; élever le niveau de vie ; maintenir la stabilité financière ; aider les autres pays à développer leur économie et contribuer à la croissance du commerce mondial.

193

secondaires, dans le quotidien des municipalités. Ainsi, une partie des habitants que nous avons choisi de désigner par le terme de sans-paroles, reste hors des parcours d'éducation informelle ou non formelle valorisés par les villes éducatrices du fait de la structure même de la ville. Pourtant le droit à une Ville éducatrice, qui est mentionné dans la charte, démontre que la théorie n'est pas mise en pratique. Ce droit est présenté comme étant l'extension effective du droit fondamental à l'éducation. De ce fait, des aménagements sont prévus afin de permettre ce droit, tel l'accès de toute la population aux technologies de la communication et de l'information ou encore l'encouragement de dispositifs représentatifs et participatifs de qualité (conseil de quartier, démocratie participative…). Afin de mieux comprendre ce droit et pour que toute la population sans exception puisse en bénéficier, il paraît prépondérant de pouvoir s'appuyer sur les notions de transgénérationnalité, de transversalité et de coexistence. Si la ville veut prendre en compte les besoins particuliers de tous les groupes qui la composent, son engagement est alors primordial. Ce qui signifie qu'elle se doit de mettre fin et d'éviter toutes barrières symboliques et physiques à l'exercice de la citoyenneté qui empêchent l'égalité politique de tous. Pour cela, la ville sert d'ascenseur entre ses différents services et les administrations extérieures (département, région…), elle assume la responsabilité de la mise en cohérence et encourage fortement ses habitants à s'engager personnellement, de manière associative dans cette entreprise de ville éducatrice. Les « sans-paroles » sont les personnes à besoins dits spécifiques : les personnes handicapées, les enfants, les personnes en situation de prostitution, les personnes sans-papiers, les personnes sans domicile, etc. lot de personnes considérées comme les oubliées de la ville. Cette désignation que nous avons choisie d'employer n'a pourtant rien d'innovant puisque des auteurs tels que Stéphane Beaud l'ont déjà usitée[1].

Alors que celui-ci souligne l'importance d'une dénonciation alarmante permettant de rappeler l'existence de certaines populations, nous pouvons nous rendre compte par le biais de ces quelques chapitres, qu'il

[1] Beaud S., *La France invisibl*e, Paris, La Découverte, 2006.

faut pouvoir être à même de reconnaître que d'agir en faveur de ces oubliés de la société, c'est déjà reconnaître leur existence.
Prenons par exemple la distribution des tentes de Médecins Sans Frontières aux nombreuses personnes sans domicile fixe de la ville de Paris en 2006. Était-il nécessaire d'attendre le mécontentement populaire pour que la polémique sur l'hébergement d'urgence puisse enfin être entendue ?
Il a fallu qu'un organisme tel que MSF prenne la voix des sans abris afin qu'ils puissent se faire entendre.
Nous pouvons en dire de même pour l'opération coup de poing des enfants de Don Quichotte qui, rappelons-le, avaient installé un camp de fortune pour les sans abris parisiens l'hiver de cette même année. Quelques mois plus tard, le gouvernement Villepin votait la loi sur le Droit Au Logement Opposable, dite loi Dalo le 5 mars 2007. Comme le dit Stéphane Beaud *le monde social semble ne poser question qu'à partir du moment où il est rendu visible sur un mode spectaculaire*. Certains maux de la société sont devenus tellement communs, qu'ils ont banalement été catégorisés, ce qui conduit aujourd'hui à une lecture illisible de la société. De plus, il existe un écart entre l'inflation des outils de connaissance du monde social (multiplication des supports médiatiques, des centres d'études, des observatoires, et des enquêtes et des recherches en sciences sociales) et la pauvreté des solutions proposées aux crises de la société française. L'effet est une vision d'ensemble floue et complexe.

Des malentendants mal entendus

Nous sommes allées à la rencontre de deux personnes malentendantes afin qu'elles puissent nous faire part des difficultés auxquelles elles doivent quotidiennement faire face au sein de la cité. Ces deux personnes, demeurant dans deux départements différents, nous ont expliqué à quel point elles sont obligées de faire preuve de débrouillardise si elles veulent pouvoir s'adapter à la ville. Pourtant, l'article 6 de la charte des villes éducatrices indique qu'afin de mener à bien une action appropriée, les personnes responsables de la politique municipale doivent posséder une information précise sur la situation et les besoins de ses habitants.

À cet effet, elles devront procéder à des études qu'elles maintiendront actualisées et qu'elles rendront publiques elles devront prévoir des canaux ouverts en permanence aux individus et aux groupes qui leur permettront de formuler des projets concrets et de politique générale [...]. Pour les deux personnes interrogées, c'est plutôt à elle de faire l'effort d'être entendues par la ville et non le contraire. C'est ainsi que Nathalie, 25 ans, habitant à Bois Colombes (92), découvre avec stupeur la présentation que nous lui avons faite sur la ville éducatrice. Cette éducatrice spécialisée travaillant dans un institut de jeunes sourds avec handicaps associés nous explique qu'elle n'ose même plus s'attarder sur ce que la ville devrait mettre à disposition pour les personnes handicapées. *L'accessibilité, on la retrouve surtout au niveau des transports* dit-elle.
C'est dans ce même sens qu'Agathe, 30 ans, professeur de Langue des signes française demeurant à Sannois (95) et également surprise de l'existence des villes éducatrices, nous relate ses difficultés à pouvoir se rendre dans les services publics : *oui, certains d'entre eux nous facilitent l'accès et nous ne pouvons pas le nier. La Caisse des Allocations Familiales a par exemple mis en place dans beaucoup de ses administrations, des interprètes afin de rendre plus accessibles certaines prestations. Malheureusement, ces permanences sont tenues à raison d'une fois par semaine et pour quelqu'un comme moi qui travaille sur des temps scolaires, il m'est difficile de pouvoir m'y rendre.* Elle nous raconte également une expérience vécue à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).
Contente d'apprendre par un ami que depuis quelques temps la structure a mis à disposition un interprète, elle pose un jour de congé auprès de son employeur afin de pouvoir s'y rendre. Arrivée sur place, elle explique brièvement sa situation à l'accueil, on lui demande de patienter. Quelques minutes plus tard, une personne l'invite à entrer dans son bureau et elle lui fait part de ses besoins. À la fin de la discussion, elle apprend que la personne qui vient de la recevoir ne peut pas avoir accès à son dossier puisque son rôle est de servir d'interface et qu'elle n'est pas interprète en LSF.

Ainsi, face à des barrières telles que celles précédemment énoncées, il est même décourageant pour des personnes sourdes ou malentendantes de pouvoir se rendre dans les services publics, mais il en est de même pour les espaces culturels ou médiatiques, lieux où l'on prône l'éducation informelle ou non formelle : lecture labiale, oralisation des mots, écriture sur papier, mime… tout est bon pour se faire entendre et surtout comprendre. La surdité est un handicap léger qui paraît comme invisible. Beaucoup de personnes sourdes le disent, les appareils auditifs sont bien souvent laissés de côté car ils rendent mal à l'aise ceux qui les portent. Pourtant, l'article 10 de la charte des villes éducatrices stipule bien que *le conseil municipal devra doter la ville d'espaces, d'équipements et des services publics nécessaires au développement personnel, social, moral et culturel de tous ses habitants...* Mais comment est-il possible de respecter cela alors que l'accueil des mairies n'est que rarement équipé ?

Les principes de la ville éducatrice semblables au droit à la ville

Les principes énoncés dans la charte des villes éducatrices semblent être similaires à ceux du droit à la ville. Par droit à la ville, nous entendons là le principal droit de l'Homme. De nos jours, le droit à la ville est le plus souvent assimilé à un « droit au logement », cependant « le droit à la ville c'est bien plus, c'est bénéficier d'un logement convenable, avoir un travail rémunérateur, s'installer familialement… mais habiter une ville belle, commode, saine, respectueuse de l'environnement[1]. »

Cette notion est apparue durant les années 1970. Henry Lefebvre[2] fait de la ville un monde nouveau à construire par et dans l'action collective. Il écrira *Le droit à la ville* en 1967, mais l'ouvrage ne paraîtra qu'en mars 1968. Ainsi, il a largement contribué, en France, à rendre importante la question de la ville. Il est semble-t-il le seul intellectuel à avoir su percevoir les dangers qui découlent de cette généralisation de l'urbanisme de séparation. La notion de droit à la ville affirme et légitime la prétention que peut manifester chaque individu d'habiter la ville parce

[1] aitec.reseau.ipam.org

[2] Henri Lefebvre (1901-1991) sociologue, philosophe français.

qu'elle est - comme espace juridique nouveau - source concrète d'émancipation.
Henri Lefebvre, proche du mouvement situationniste, pense que l'être humain a des besoins sociaux anthropologiques qui ne sont pas pris en compte dans les réflexions théoriques sur la ville et notamment en urbanisme. Les équipements commerciaux et culturels mis en place oublient ce qu'il appelle le besoin d'imaginaire. Il en appelle alors à la création, à l'invention d'un espace démocratique à construire collectivement et sur un mode poétique.
Dans ces nouvelles perspectives, l'effort théorique de Lefebvre autour de la problématique de l'espace et de l'urbain a joué un rôle moteur : en affirmant l'espace urbain, non plus comme milieu naturel, mais comme espace produit, sa contribution à la sociologie apparaît déterminante et rompt définitivement avec la tradition de l'École de Chicago [1]. Laurence Costes reprend dans son ouvrage les propos de Ledrut pour exprimer que la sociologie urbaine doit désormais traiter les villes comme un mode d'organisation de la vie collective qui possède diverses dimensions majeures : politique, spatiale, culturelle.

[1] Costes L., *Henri Lefebvre, Le droit à la ville : vers la sociologie de l'urbain,* Éd. Ellipses, Paris, 2009.

198

L’accompagnement à la parentalité et la démocratie participative comme marqueurs des préoccupations éducatives des villes

Jean-Gabriel Busy

De plus en plus, les collectivités territoriales se posent à la fois comme acteurs et comme partenaires incontournables de l’éducation. Le terme éducation est à entendre ici dans un sens global, c’est-à-dire qui comprend l’éducation formelle, l’éducation non formelle et l’éducation informelle. Deux faits concomitants sont à l’origine de ce phénomène : les lois de décentralisation de 1982 puis de 2005 et la politique de la ville.

Les collectivités territoriales affirment aujourd’hui leurs compétences et leurs intentions éducatives. Celles-ci dépassent le cadre de l’enfance et de la jeunesse pour cibler des publics plus larges qui s’étendent de la petite enfance, et même avant, aux personnes âgées. Il suffit pour s’en convaincre de se pencher sur les missions, l’organisation et les projets que se donnent les collectivités, en plus de celles obligatoires. Au-delà des collectivités territoriales elles-mêmes, leur appartenance et leur organisation en réseaux tels l’Association nationale des directeurs de l’éducation des villes (ANDEV)[1], le Réseau français des villes éducatrices (RFVE)[2], l’Association Internationale des Villes Éducatrices... confirment à la fois le poids des collectivités territoriales dans l’éducation et l’importance qu’elles lui donnent.

Je vais tenter ici, à travers l’exemple de trois actions, de montrer comment les collectivités territoriales prennent en compte la problématique de l’éducation tout au long de la vie dans leurs politiques éducatives. Pour ce faire, je vais m’appuyer sur deux dimensions que

[1] Présentation de l’ANDEV consultable sur Internet à l’adresse suivante : http://www.andev.fr/Son-histoire.13.0.html

[2] Présentation du RFVE consultable sur Internet à l’adresse suivante : http://www.villeseducatrices.fr/page.php?page_id=1

199

sont : l'accompagnement à la parentalité et la démocratie participative. Avant de présenter ces trois exemples, il faut rappeler que nombre de communes montrent, dans leurs organigrammes fonctionnels, la volonté de prendre en compte l'ensemble des publics sur les territoires concernés. L'organisation des services publics offerts à la population vise explicitement à prendre en compte l'individu depuis sa naissance, et même auparavant, jusqu'à sa mort. Ainsi, de la grossesse au décès, en passant par les différentes étapes du développement, les services municipaux s'adressent à tous tout au long de la vie.
Est-il possible, pour autant, d'affirmer qu'il s'agit de politiques éducatives ?

L'accompagnement à la parentalité

L'accompagnement à la parentalité nous apporte les premiers éléments de réponse. Prenons l'exemple d'une commune, située dans la région parisienne. Sur la page d'accueil de son site Internet, parmi les 6 rubriques annoncées dès l'en-tête, on peut voir une rubrique intitulée « tous les âges ». Celle-ci se subdivise en 5 sous rubriques : « Première enfance, Enfance, Éducation, Jeunesse et Retraités ». À première vue la catégorie de population comprise entre la jeunesse (12 à 25 ans dans notre exemple) et les retraités, n'apparaît pas.
Cependant, un examen plus poussé montre que cette catégorie de population est bien prise en compte elle aussi, comme l'atteste l'un des deux objectifs énoncés dans la sous rubrique « Première enfance : Participer à l'éveil, à l'éducation et à la socialisation des enfants, au côté des parents ». Ces parents représentent donc un début de prise en compte des adultes, ni jeunes, ni retraités. Il est même précisé plus loin sur la même page que les accueils de la petite enfance visent : « à répondre le mieux possible aux temps des parents et des enfants, en prenant en compte l'évolution des modes de vie dans la diversité des situations familiales ou professionnelles existantes, pour que chacun trouve sa place dans la ville et ses équipements ». La sous-rubrique « Éducation » nous prouve aussi que les adultes, parents, sont pris en compte par les services publics de cette commune.

200

En effet, la présentation du programme de réussite éducative (PRE), intégré au projet éducatif local (PEL), stipule que peuvent bénéficier du programme, outre les enfants repérés : « Les parents qui s'inquiètent pour l'avenir de leurs enfants ou souhaitent être écoutés, conseillés, accompagnés ». Le type d'accompagnement est même précisé un peu plus loin. Ainsi, les parents peuvent : « obtenir une aide dans leur rôle de parents, rencontrer une assistante sociale ou accéder à un espace de paroles individuel ou en groupe ». Il faut bien admettre, en revanche, que le programme de réussite éducative ne cible pas l'ensemble de la population de la commune, mais les seuls quartiers labellisés « réseaux de réussite scolaire », c'est-à-dire des quartiers intégrés aux quartiers d'intervention de la politique de la ville (ZEP, ZUS...). Le projet éducatif de cette commune, présenté comme « un outil de développement et de démocratie locale » confirme la volonté d'éducation de cette commune à travers au moins deux de ses objectifs : « renforcer la cohérence éducative des partenaires locaux et des acteurs de l'éducation et valoriser les compétences parentales par un accompagnement des parents ». Ce premier exemple montre, au-delà d'assurer un service public aux populations aux différents âges de leur vie, l'intentionnalité éducative de cette commune. Non seulement elle s'affirme comme acteur de l'éducation, mais elle se pose comme garante de la « cohérence éducative ». Nous voyons ici que la politique éducative que développe cette commune dépasse le cadre de l'enfance et de la jeunesse. Penchons-nous maintenant sur la deuxième dimension de notre propos : la démocratie participative.

La démocratie participative

Pour montrer que mettre en place des lieux de démocratie participative participe de l'éducation tout au long de la vie, je vais m'appuyer sur deux types d'instances de développement de la démocratie locale : d'une part des conseils de quartier, d'autre part, une maison des initiatives citoyennes. Pour évoquer les conseils de quartier, je vais m'appuyer sur ce qui se fait dans une commune de la région parisienne. Le conseil municipal de cette commune a mis en place, au cours du premier semestre 2008, trois conseils de quartier.

201

Chaque conseil est présidé et animé par un maire adjoint dédié. Les autres membres sont désignés par tirage au sort par le conseil municipal. Ces instances sont d'abord définies comme des lieux d'échange et d'information entre les habitants et les élus. Il s'agit donc d'instances « consultatives, qui sont informées des projets municipaux et peuvent proposer des initiatives concernant les quartiers ». Il est précisé que « les projets proposés ne peuvent être validés que par le conseil municipal ». Ces instances se réunissent une fois par trimestre. Les comptes rendus des rencontres sont validés en conseil municipal et diffusés. Il ressort de ces conseils, au bout de deux années de fonctionnement, que les principales préoccupations exprimées par les habitants portent sur le stationnement, les espaces verts, la propreté et la sécurité. Il est prévu de créer au sein de chacun de ces conseils, des groupes de travail sur ces thèmes. Il est même envisagé qu'un représentant de chaque conseil puisse assister au Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD).
Penchons-nous maintenant sur une autre approche de la démocratie participative : celle d'une maison des initiatives citoyennes. Celle-ci s'inscrit dans la continuité de plus de 30 ans de participation des citoyens à la démocratie locale. En effet, la commune dans laquelle se situe cette maison a institué ses premiers conseils de quartier dans la seconde moitié des années 1970. La maison des initiatives citoyennes est ici, à la fois : « un pôle projets pour les actions de la ville, des habitants et des associations ; un pôle pour le dialogue, l'échange, le débat ; un pôle citoyen et un centre de ressources dédié à la vie associative ; un pôle dédié à l'aménagement du territoire pour favoriser la maîtrise de ces enjeux par les habitants ; un pôle numérique, multimédia et Internet et un lieu de convivialité ». L'objectif étant que chacun puisse y exprimer son point de vue à partir de ses préoccupations quotidiennes et apporter sa contribution. Pour ce faire, outre les documents mis à disposition, citoyens, associations et services municipaux, peuvent y proposer des soirées thématiques et des initiatives ponctuelles. Par ailleurs, tout acteur de la vie locale, habitant ou association, peut y proposer un projet pour la ville, c'est-à-dire un projet d'utilité publique et sociale.

202

Ce projet peut concerner le voisinage comme l'ensemble de la ville, cibler une population particulière ou tous les habitants, être une initiative ponctuelle ou s'inscrire dans la durée. Là encore, les projets sont soumis au conseil municipal qui décide en dernier ressort.
Ces deux exemples laissent entrevoir que la démocratie participative ne se décrète pas mais s'installe dans le temps. Les conseils de quartiers évoqués ci-dessus, sans doute du fait de leur jeunesse, montrent leurs limites en termes de participation des citoyens. Seraient-ils davantage un lieu de communication et d'information pour le conseil municipal qu'un lieu d'échanges, de concertation et de participation ?
La maison des initiatives citoyennes, pour davantage apparaître comme un lieu d'échanges, de concertation et de participation, n'est pas non plus un lieu de décision. Cependant, elle apparaît explicitement comme un lieu éducatif pour la population. Ces deux exemples montrent la nécessité d'une éducation tant pour les citoyens, que pour les élus afin que l'objectif de participation soit atteint.

Conclusion

J'ai choisi, ici, de regarder du point de vue des actions et des projets menés, côté ville. Cette analyse mériterait sans doute, pour être complète, de porter un regard du point de vue des résultats, du côté de la participation des acteurs sollicités.
Comme nous venons de le voir, les préoccupations des communes dans le domaine de l'éducation ne s'arrêtent pas à l'enfance ou à la jeunesse. Qu'il s'agisse de l'enfance, de la jeunesse ou des adultes, ces préoccupations dépassent les champs de la formation initiale et de la formation continue. Les deux exemples évoqués plus haut montrent que les communes visent la construction d'un citoyen idéal. Les dimensions de l'accompagnement à la parentalité et de la démocratie participative, portent à la fois cet idéal de parents autonomes, capables d'assumer et d'éduquer, à leur tour, leurs enfants, et, à la fois, ce modèle de citoyens capables d'exprimer et de formuler des choix, impliqués dans la vie de leur cité.
Aujourd'hui, la mission des collectivités locales ne se limite plus à offrir des services publics de qualité à leurs habitants.

203

Outre cette première mission, ces communes se donnent pour mission de participer à l'évolution et à la transformation de leurs concitoyens afin qu'ils deviennent plus encore acteurs de la vie locale. Cela passe par la mise en place d'espaces, de lieux, de temps et d'instances d'éducation. À la croisée des champs de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, les collectivités locales, d'éducatives, s'affirment aujourd'hui éducatrices, c'est-à-dire porteuses d'une volonté d'agir pour l'éducation.
Pour l'Association Internationale des Villes Éducatrices, *le concept de ville éducatrice est en effet fondé autour de l'idée qu'une ville démocratique, espace de vie et entité politico-administrative, est un espace favorisé d'apprentissage que la collectivité doit investir en tant que tel*[1].
De ce point de vue, la problématique de l'éducation tout au long de la vie semble effectivement prise en charge.

Bibliographie - sitographie

Raynal M., Discussion : Une ville éducatrice, *Diversité – Ville, école, intégration*, n° 145, 2006, p. 23-29.
Site Internet de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev) : http://www.andev.fr/
Site Internet du Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE) : http://www.villeseducatrices.fr/
Site Internet de l'Association Internationale des Villes Éducatrices : http://www.millenaire3.com/l-association-internationale-des-villes-educatrice.344+M5940ff8c40f.0.html

---

[1] Association Internationale des Villes Éducatrices : http://www.millenaire3.com/l-association-internationale-des-villes-educatrice.344+M5940ff8c40f.0.html

204

Perméabilité sociale et mutualisation des possibles, dans le domaine de l'action sociale, entre réseau endogène et réseau exogène

Tahar Bouhouia

Comment les institutions peuvent-elles évoluer pour construire du lien social là où elles ont tendance à élaborer des procédures de quadrillage et de contrôle ?
J'ai inscrit, en tant qu'éducateur de rue et chercheur, cette question sur le terrain de la prévention spécialisée et de la politique de la ville. Les observations qui suivent soulignent que, dans le contexte des grands ensembles parisiens, pour favoriser la cohésion sociale, il y a nécessité d'accompagner l'émergence d'autres formes de significations sociales, en adoptant une démarche de développement social endogène. J'ai conscience que la réalisation de ce type de configuration n'est pas aisée. Notamment parce que cette transformation implique un changement de culture, le référentiel actuel valorisant un mode de lecture et d'action de type technocratique. Pourtant ce mode de pensée et d'action technocratique doit pouvoir être contredit et même abandonné lorsqu'il devient instituant et prescriptif. Or, plusieurs auteurs, dans le domaine de la sociologie des organisations, attestent que la forme associative dans le travail social, est encastrée dans un prisme gestionnaire, où se configurent notamment, la décision et l'action organisatrice. Gouvernés par des procédures prescriptives, les acteurs reconduisent les structures qu'ils habitent. Bien que ces organisations répondent à des appels d'offres qualifiés de projets innovants, elles s'engagent dans cette perspective de financement sans envisager le changement dans leur mode de pensée et d'action. Les instances incitatrices encouragent elles-mêmes ce paradoxe puisqu'elles considèrent l'innovation comme un changement exclusivement extérieur au modèle organisationnel du porteur de projet. Alors que l'innovation est le maître mot des politiques sociales, il est incontestable que le changement, s'il parvient à renouveler le vocabulaire de l'exclusion, continue de progresser sur le chemin de la certitude technocratique.

205

Les apports de la théorie de l'innovation
Comme l'écrit Norbert Alter : *Présenter les processus d'innovation à partir de l'action des seuls groupes et fonctions autorisées en la matière suppose finalement de croire en la force des institutions quant à leur capacité à produire des innovations. Ceci est parfaitement contradictoire (…) avec les idées (…) mettant en évidence que l'on ne peut ni prédire ni prescrire la trajectoire d'une innovation (…) Il est donc important de s'intéresser aux acteurs du quotidien de l'innovation. Réduire l'action innovante à celle de l'univers de la recherche et développement est un peu comme chercher les acteurs d'une politique nationale uniquement du côté des politiciens qui la conçoivent. C'est oublier que sa mise en œuvre effective échappe la plupart du temps aux « grands acteurs.*

Pouvoirs établis et théories interactionnistes de la déviance
À l'instar des théories interactionnistes qui prêtent attention à la manière dont les acteurs sociaux se définissent mutuellement et définissent leur environnement, nous accordons une attention particulière aux différences dans le pouvoir de définir, à la manière dont un groupe acquiert et utilise le pouvoir de déterminer comment d'autres groupes doivent être considérés, compris et traités. À en croire H. S. Becker, *les élites (…) maintiennent leur pouvoir autant par le contrôle des représentations du monde social que par l'usage de formes plus rudimentaires de contrôle (…) le contrôle basé sur la manipulation de définitions et d'étiquettes agit avec plus de douceur et à un moindre coût, et c'est celui que préfèrent les groupes de statut supérieur*. Cette appréhension sociologique des dynamiques sociales, développe et éclaire l'objet de ma communication. Ainsi, derrière l'étiquette statique et négative de « jeunes de cités » sont assignées des personnes capables d'évoluer au gré des situations rencontrées. La possibilité d'exister hors de l'espace de résidence doit faire l'objet d'une vraie politique en direction de cette catégorie de la population juvénile, reléguée dans un lieu palliatif au « pays inexistant ».

206

Illustration d'un mode d'attribution d'identité collective et d'un lieu où se réalise une forme de socialisation d'attente

L'expérience montre que les politiques de requalification du secteur dans lequel j'interviens, comme bien d'autres, ne suffisent pas à l'amélioration de la situation de ces jeunes évoluant dans ces espaces urbains. Pour transformer cette situation, nous devons être en mesure de leur faciliter les possibilités de sortie de la cité. Les « jeunes de cité » doivent pouvoir se réaliser autrement et échapper durablement aux reflets négatifs produits par un environnement social qui les stigmatise et ne les intègre pas.

Insuffisance des politiques d'urbanisme : une prise en compte exogène des paramètres sociologiques

Au cours de l'année 2008-2009, le monde visuel et sonore de ce quartier, généré par la réalisation des travaux de rénovation, est devenu comme solidaire de la vie du secteur. La reconfiguration du paysage et du mobilier urbain a constitué le décor de l'univers des jeunes, et la présence policière l'élément significatif du contexte dans lequel l'expérience de ces jeunes que nous accompagnons a pris corps au cours de l'année écoulée. Lieu d'une reconstruction, au plan technologique mais aussi au plan de l'activité sociale, la reconfiguration du secteur s'inscrit dans leur environnement comme de nouvelles normes urbanistiques, traduisant des nouvelles formes d'intentions et d'interventions sociales. Ces nouvelles intentions signifiées par l'apparition de nouveaux dispositifs (en chantier) sont prises en compte par les jeunes. Ils ont accès à un niveau d'information leur permettant d'identifier les projets spécifiques à chacun des bâtiments en construction. Ils cohabitent avec cet univers en construction qui les conduit, en fonction de l'orientation prise par les travaux, à se déplacer dans l'espace de résidence vers un nouveau pôle d'attraction, et à changer de trajectoire pour emprunter un itinéraire instituant les nouvelles possibilités et obligations d'aller et venir. En même temps que les transformations visant à l'implantation de nouveaux acteurs et de nouveaux services dans le tissu social du secteur, sur le plan de l'habitat, la politique destinée à la résidentialisation se traduit par la formation d'un environnement spatial fortement codifié.

À mesure que le mobilier urbain devient l'objet d'embellissement et de sophistication, que s'opère le changement d'échelle dans les conceptions prescrites du voisinage, l'espace identitaire des habitants semble se morceler, se cliver et s'imperméabiliser. La conception du « dedans » et du « dehors », du « nous » et du « eux », devient le lieu d'une redéfinition du « soi » et du « non soi ». Cette réorganisation de l'espace résidentiel n'est pas sans conséquence sur les liens structurant le sentiment d'appartenance des jeunes résidents. Dans la mesure où l'agencement des lieux façonne de nouvelles trajectoires, il se traduit par une reconfiguration et une redéfinition des liens de voisinage. Les rencontres, qui auparavant étaient de l'ordre de la régularité et du répétitif, deviennent avec ce changement, plus aléatoires, plus fortuites et s'inscrivent hors de cet espace résidentiel reconsidéré par de nouvelles formes urbanistiques. Cette reconfiguration des liens et du monde perceptif participe alors au processus de transformation de la carte affective et relationnelle des jeunes et des affiliations entre classe d'âge. Dans la mesure où la relation de proximité est modifiée et touche aux représentations et au sentiment d'appartenance, elle conduit à une redéfinition quant au droit d'aînesse et au niveau de la constitution des groupes de jeunes.

Notons que cette démarche de légitimation de l'espace résidentiel se révèle impraticable pour certains habitants. Par exemple, à la suite des portiques filtrant l'accès à la cour de chaque nouvelle unité d'habitation, a été ajouté un tourniquet. Ce dispositif, au maniement très complexe, complique considérablement l'accès à cet espace résidentiel, en particulier pour les personnes mal voyantes et à mobilité réduite. Si elles ne sont pas accompagnées, le déplacement devient problématique. Pour les personnes plus autonomes, le passage qui marque l'entrée et la sortie de cet espace mobilise le corps, contraint les déplacements et l'action. Une série de dispositifs destinés à la sécurité du lieu sont ostensiblement dressés comme un obstacle matérialisant une fermeture, une frontière. C'est ainsi que le lien social continue de s'envisager dans ce secteur et que les mécanismes d'intégration et de différenciation de l'espace poursuivent leur logique de constitution/reconstitution, dans le domaine de la socialisation et des rapports de voisinage.

208

Les nouveaux acteurs
Il semble que l'année écoulée inaugure un nouveau cycle pour la population juvénile du secteur. Elle correspond à un changement de palier, pour les différentes cohortes de jeunes qui viennent à leur tour, à la suite des plus grands, cristalliser l'essentiel de leurs activités et de leur identité au cœur d'un espace résidentiel fortement stigmatisé. Pour les jeunes que nous connaissons, cette année a donné lieu à l'émergence d'un nouveau monde de significations et de contraintes. Ainsi, la cohorte des 17/18 ans, que nous accompagnons depuis quelques années, a accédé à son tour au cœur du conflit spécifique à la cité, en suivant l'ornière qui structure le parcours de socialisation au sein de l'espace résidentiel. Ils sont les nouveaux gardiens de la cité, les tenants du système de valeurs et d'appartenance. Comme les cohortes précédentes et certainement les cohortes suivantes, cette cohorte est la plus exposée, mais aussi la plus engagée dans l'espace de la cité, la plus concernée par des enjeux de socialisation régulièrement posés à la collectivité. Il nous est permis de considérer que le travail accompli avec cette classe d'âge permet à ces jeunes d'envisager un rapport plus apaisé dans leurs interactions, avec un environnement qu'ils éprouvent souvent comme un lieu de tension, porteur d'hostilité et de jugement dépréciatif. En début d'année nous avions eu le sentiment qu'une tension croissante s'installait entre les jeunes de cette classe d'âge et les forces de police, qui se sont manifestées avec une plus grande intensité dans l'espace familier des jeunes. Nous avons vu dans ces occasions, sans que nous puissions faire usage de notre « légitimité de proximité », se mettre en place des situations de confrontations susceptibles de dégénérer. Le terrain de foot, habituellement utilisé par un grand nombre de jeunes, étant occupé pendant plusieurs jours consécutifs par la Soupe populaire. Cette occupation s'est traduite par la concentration et l'agrégation d'une population d'adolescents dans un espace restreint de la cité. Les jeunes ne s'expliquaient pas pourquoi un chapiteau était installé sur leur espace de jeu et voyaient d'un mauvais œil cette nouvelle population qui traversait la cité pour bénéficier de la Soupe populaire. Cette double présence, associée à la précarité, se traduisait par une présence policière quotidienne dans un environnement chargé d'hostilité et de rapports belliqueux.

La situation s'est encore dégradée avec la mort par arme à feu d'un jeune résident et les représailles qui ont suivi.
La cohorte de jeunes à laquelle nous faisons référence fut physiquement la plus exposée et la plus concernée par ce conflit qu'ils recevaient à contrecœur en héritage. Comme les cohortes précédentes, ils éprouvent à cet égard un devoir de solidarité qui les engage en tant que jeunes de la cité. Lorsque l'horizon est fermé et qu'ils ne trouvent pas de pôle d'attraction ou de supports sociaux pour exister hors de la cité d'appartenance, ils se retrouvent englués dans les problèmes spécifiques à la cité, alors qu'ils veulent échapper « à toutes ces embrouilles » qui semblent, comme une fatalité, leur coller à la peau. Dans ce contexte, nous avons assisté au retour des plus grands qui avaient cherché à exister hors du quartier, pour entrer notamment dans la vie adulte. Ces jeunes adultes nous ont fait des demandes d'aides financières destinées à leur permettre de s'abonner au PSG, et ce, de manière à exister ailleurs que dans les halls d'immeubles et ainsi échapper aux incidents qui découlent de cette façon de faire société, qu'ils adoptent par défaut. Or, comme pour les jeunes correspondant à la classe d'âge intermédiaire, nous n'avons pas été en mesure de répondre favorablement à leur demande. Pour des raisons de convention avec le département… ! La mise en œuvre d'une réponse à la hauteur n'était pas envisageable. Pourtant, ces perspectives visent à permettre à ces différents groupes de jeunes d'être moins exposés aux interactions négatives inscrites dans l'actualité de l'espace résidentiel, d'exister dans un autre système de régulation et de développer une autre carte relationnelle. Il s'agit de supports sociaux et de ressources envisagées sous l'angle du travail de rue, dans une perspective de prévention, de socialisation et de réduction des risques pour un public considéré en danger moral. Une démarche de développement social endogène, issue d'un diagnostic partagé avec les intéressés et adossé à la constitution d'une légitimité de proximité, peut nous inscrire dans une véritable démarche de prévention et de traitement de cette question. Car permettre à ces jeunes d'exister dans un univers plus perméable et plus large que l'horizon de la cité mènerait à la résolution des affrontements qui surgissent de façon récurrente dans l'actualité du quartier et de l'arrondissement.

210

Ces pratiques doivent permettre aux jeunes de cités d'échapper aux processus de confinement, d'assignation et de stigmatisation. La perméabilité sociale qui en serait issue devrait faire l'objet d'une vraie politique, profitant d'une part à cette population juvénile « en attente de socialisation » et d'autre part à la collectivité dans laquelle cette jeunesse pourra s'intégrer, en accédant à un projet citoyen. La réalisation d'une telle perspective nous invite à tenir compte des notions de perméabilité sociale et de mutualisation des possibles, dans le domaine de l'action sociale, entre réseaux endogènes et réseaux exogènes. En l'espèce, il s'agit d'identifier et d'accompagner par la recherche-action les groupes ressources en mobilisant et en créant des réseaux *ad hoc*, là où leur absence constitue un facteur de disqualification sociale.

Conclusion et mise en perspective

L'expérience nous conduit à considérer que la forme associative n'est pas, à elle seule, en mesure de s'engager sur la question du développement endogène et d'accompagner les aspirations d'émancipation sociale. Il semble que la configuration de type réseau offre une plus grande efficacité dans ce domaine. C'est dans le prolongement de ma première recherche-action que ma proposition s'inscrit. Il s'agit de créer une matrice d'apprentissage démocratique. C'est-à-dire une logique d'échange transversal entre jeunes constitués en groupe ressource et acteurs mobilisés dans les réseaux de recherche-action.

Cette démarche nécessite, pour l'éducateur de rue, de passer d'une posture d'acteur à une posture de pilote dans le cadre d'une dynamique de recherche-action. C'est à partir de cet élément de transformation qu'un projet émancipateur devient possible dans les intentions et dans l'action. Dans ce cas de figure, les organisations seraient au service des éducateurs de rue, et les jeunes accompagnés, les véritables destinataires de ce système d'actions.

Il ne s'agit pas de remettre en cause la dynamique associative. Mais, à côté de cette configuration, il nous semble utile d'envisager une autre forme d'engagement collectif.

211

Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que le réseau présente des possibilités d'actions porteuses d'expériences et de découvertes auxquelles la démarche associative ne peut plus prétendre, en raison de son évolution normative. Or, comme nous le rappelions au début de cet article, Norbert Alter souligne à juste titre : *Un processus d'innovation suppose en effet que certains acceptent de se défaire de l'emprise coutumière des normes ou coercitive des règles de droit, pour parvenir à élaborer autrement un produit ou une organisation (…) L'invention attend ainsi, plus ou moins longtemps, qu'un individu ou un groupe la prenne en charge pour l'amener à maturité, celle de l'innovation. Mais elle ne sait jamais à l'avance qui aura cette fonction*. La figure du « marginal sécant », articulée à une dynamique de réseau, nous semble présenter les qualités requises dans la mesure où le « marginal sécant » est *partie prenante dans plusieurs systèmes d'actions en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'actions différentes, voir contradictoire*. Dans cette optique, la notion de perméabilité sociale et spatiale guiderait le domaine de l'action. La perspective sous-tendue par ce concept viserait à construire des conditions permettant d'établir, au bénéfice des jeunes et de leur lieu de vie, une dynamique d'ouverture sociale et culturelle. Il permettrait aux jeunes dit « de cité » de s'émanciper d'un espace résidentiel stigmatisant, caractéristique d'une situation d'assignation collective négative, pour se construire dans un contexte diversifié.

Bibliographie

Alter N., *L'innovation ordinaire*, Paris, Puf, 2000.
Bouhouia T., La téci, lieu de confinement pour une jeunesse en attente de socialisation, in *CEDREA, Les cahiers d'étude des dynamiques sociale et de la recherche-action*, Mai 2007.
Becker H., *Outsiders*. Paris, Éditions Métailié, 1985 (1ère édition1963).
Liu M., *Liens sociaux et cultures*, Paris, Cerso, 2005.
Rosanvallon P., *La légitimité démocratique*, Paris, Seuil, 2008.

212

Le graffiti, un outil au service de la ville éducatrice

Abdel Benessavy, Séverine Bouilleau, Kadéjat Dahou-Fredi, Julie-Anne Legrand, Marine Simon, Émilie Toyer

Introduction

Lorsque nous nous sommes interrogés sur le rôle des villes éducatrices et les répercussions que ce label pouvait avoir sur le terrain, nous nous sommes intéressés à la place que celles-ci accordaient aux initiatives locales comme outils éducatifs. Les arts urbains nous semblaient pouvoir parfaitement alimenter notre réflexion. En effet, ces derniers trouvent, depuis peu, une reconnaissance auprès d'un public de plus en plus large. Des expositions accueillent des graffs de tous les continents, certaines fresques murales sont achetées et perçues comme des investissements au même titre qu'un tableau de maître… Enfin, le graff semble aujourd'hui avoir fait naître des vocations et des professionnels sont sollicités afin de mettre en œuvre des projets éducatifs à destination de publics en difficulté, principalement des jeunes (par rapport à l'apprentissage, à l'estime de soi…), Le choix de notre terrain d'étude s'est porté sur la ville de Paris parce que c'est une ville ralliée au Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE), avant-gardiste et particulièrement riche au niveau culturel. Les artistes graffeurs ont, également, investi l'espace urbain de façon importante, ainsi il est rare de se balader dans Paris sans tomber sur un graff.



213

Place de l'art et de la culture dans une ville éducatrice

La démarche d'une ville éducatrice consiste, au-delà de l'école, à prendre en compte d'autres acteurs agissant en faveur de l'éducation. Ces villes ont mis en place des dispositifs pour lesquels des contenus éducatifs sont plus qu'évidents. On parle alors de villes éducatrices lorsque les approches - contenus, activités ou programmes éducatifs au sein de la municipalité - ont des conséquences éducatives sur la population. Ainsi, la ville éducatrice s'appuie sur trois axes[1] : l'information, la participation, l'évaluation.

Le Réseau Français des Villes Éducatrices a été créé en 1998 et regroupe aujourd'hui une cinquantaine de villes sur le territoire. Celui-ci définit les villes éducatrices de la manière suivante :

Villes (…) qui se sont investies dans une démarche éducative locale dépassant le domaine strictement scolaire, développant une approche transversale des questions éducatives et faisant de la ville un agent co-éducateur à travers la citoyenneté, la démocratie participative, les projets culturels, la planification urbaine, la politique environnementale…[2]

Les objectifs retenus au sein de la ville éducatrice sont définis et regroupés dans une Charte et sont les suivants : échanger des informations, confronter des expériences, organiser des rencontres régulières afin de développer de nouveaux liens et de débattre sur tout sujet s'inscrivant dans les orientations définies par la Charte des Villes Éducatrices, développer une capacité collective à s'exprimer sur des orientations ou décisions nationales pouvant avoir une influence sur les politiques développées par les villes.

Aussi, nous avons relevé un exemple d'article de la charte en lien avec notre objet d'étude et plus particulièrement avec l'art et la culture[3] : *La ville devra promouvoir l'éducation dans la diversité pour la compréhension, la coopération solidaire internationale et la paix dans le*

---

[1] Figueras P., Meirieu P., Discussion : une ville éducatrice, *Diversité Ville École Intégration,* N°145, juin 2006, pp. 23-29.

[2] Bulletin RFVE N°4, novembre 2007.

[3] Charte du réseau français des villes éducatrices, 2004.

214

monde. Une éducation qui devra combattre toute forme de discrimination. Elle devra permettre la liberté d'expression, la diversité culturelle et le dialogue dans des conditions d'égalité. Elle devra accueillir aussi bien les initiatives d'avant-garde que celles de la culture populaire, indépendamment de leur origine. Elle devra contribuer à corriger les inégalités qui surgissent lors de la promotion culturelle, dues à des critères exclusivement mercantiles.
Justement parmi les initiatives d'avant-garde, l'art urbain prend toute sa place et nous tenterons de le définir ci dessous.

Découverte de l'art urbain



Il nous semble important d'aborder la question de l'art urbain dont le graffiti est une composante. L'art urbain est *un ensemble de démarches pluridisciplinaires conduisant à créer ou à transformer des ensembles urbains avec un souci d'évaluation de la qualité architecturale, de la qualité de la vie sociale et du respect de l'environnement*[1]. Si cette définition de Robert Anzelle porte ici sur l'art urbain du point de vue de l'architecture, nous verrons que bon nombre de graffeurs sont soumis aux mêmes contraintes (objectifs, respect et d'évaluation…) à travers une

[1] http://www.arturbain.fr

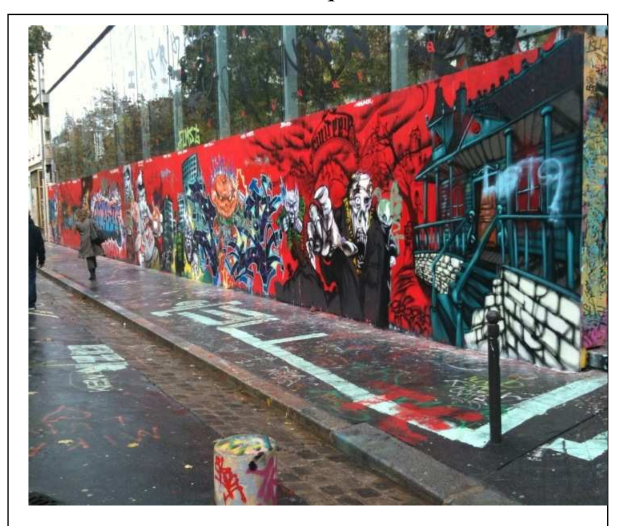
vision d'ensemble du paysage urbain. G. Petit[1] définit l'art urbain comme un terme nouveau, associé à l'époque où l'on vit. Pour lui, si l'on se place du côté du graff, l'art urbain est alors *l'extension de l'action menée dans la rue avec un genre qui peut être identifié. [Dans le milieu du graff], on parle plus de « street-art » qui officialise le terme de graffiti d'une autre manière comme rentrer dans des références : galeries, art, exposition…* Le *« street-art » s'impose après des années de mauvaise réputation. Loin du « traditionnel » graffiti hérité du mouvement hip-hop américain, les artistes de rue mixent les techniques utilisant l'affiche, le pochoir, la peinture ou la mosaïque. L'image prend le dessus sur le « writing » (art qui ne serait fait que de mots), Ils sont également de plus en plus nombreux à exercer en toute légalité, privilégiant les friches ou demandant l'accord des propriétaires avant de s'attaquer à leurs murs.*



[1] G. Petit est un artiste qui fait notamment parti du comité Douze et qui a mis cet art graphique au service de ses pratiques professionnelles. Désormais, il s'inscrit dans divers projets, toujours en lien avec le graff, afin de créer, de partager et/ou d'accompagner bon nombre de publics différents vers des objectifs significatifs pour eux.

216

Pour découvrir ce nouvel art, on voit se développer dans les villes, des ballades urbaines ou sociologiques, qui permettent d'investir des lieux atypiques et d'aller à la rencontre des artistes. Aussi, les parcours art urbain sont des occasions uniques de découvrir Paris autrement. Nous avons assisté à un de ces parcours qui nous a permis de nous plonger dans la vie quotidienne des quartiers populaires de Paris, de saisir les multiples facettes de l'art urbain : murs peints, pochoirs, graffitis, affiches, stickers, céramiques... De nombreux artistes viennent effectuer une performance sur les murs de la capitale, qu'ils soient d'ailleurs Français[1] ou non. Ils nous offrent ainsi une galerie à ciel ouvert représentative de l'Art urbain. Nous citerons, sans être exhaustifs, de nombreux quartiers de Paris où l'on peut découvrir de l'art urbain: Belleville, Ménilmontant, la Butte-aux-Cailles, Mouffetard, les Puces de Saint-Ouen, le Quartier chinois, Bastille, le Canal Saint-Martin, le Marché d'Aligre, les Halles, les Passages couverts, Beaubourg, le Marais, le Canal de l'Ourcq...



La présence de l'art urbain dans les villes et en particulier la démocratisation du graff, montre tout l'intérêt qu'ont les artistes pour cette nouvelle discipline. Les politiques de développement culturel offrent la possibilité aux villes de soutenir les projets à visées culturelles et

[1] Nous pouvons citer entre autres : Miss.Tic, Jérôme Mesnager, Nemo, Space Invaders, Fkdl, Fafi, Mosko et associés, Jef Aérosol, Janaund Js, etc.

217

artistiques. Aussi, il devient légitime de poser la question de la place attribuée à cet art urbain au sein de la ville éducatrice.

Place de l'art urbain dans la ville éducatrice ?

Enjeux des villes éducatrices et des politiques publiques à visées culturelles, l'art urbain ou comme nous l'avons déjà vu, le « street art » investit l'espace public et donne aux citoyens une nouvelle approche de l'art. Ainsi, la rue et la ville au sens large deviennent des espaces d'éducation si telle est la volonté des municipalités d'entrer dans une démarche de reconnaissance de ces nouvelles formes artistiques. De nombreux exemples initiés par des villes comme Paris, montrent que les arts urbains occupent et passionnent les débats et les initiatives. Notre promenade urbaine nous a permis d'aller à la rencontre d'une association le M.U.R. (Modulable, Urbain et récréatif). Cette association créée en 2003 a pour but de promouvoir l'art urbain et plus particulièrement le graff. Elle organise un cycle d'affichage. Toutes les deux semaines des toiles réalisées en atelier sont exposées sur un mur de 3 m sur 8 m loué à la mairie de Paris. Cette initiative permet aux artistes de proposer des réalisations variées et participer à la dynamique du quartier.

218



Bâche de chantier transformée en œuvre d'art géante dans le 17ème. Les œuvres de 47 graffeurs ont été réunies sur une façade d'immeuble de 2000 m² à l'angle de la rue de Prony et de l'avenue Wagram. Courant mai 2010 des tagueurs réaliseront une démonstration artistique en direct.

On observe, ainsi, que l'enjeu de l'art urbain est multiple. En effet, il est objet d'attention de la jeunesse comme moyen d'expression accessible par un grand nombre mais aussi, il est le lieu de rencontre des artistes avec l'espace public. Dorénavant, et dans une ville qui se revendique éducatrice, ce ne sont plus les individus qui vont à l'art mais l'art qui côtoie les individus dans l'espace public. L'art urbain est ouvert sur la ville et les citoyens, et ne se cantonne pas à un espace délimité et reconnu qui balayerait l'intention première de l'auteur. Artistes et habitants cohabitent et s'approprient un espace public créateur de lien social, de pratiques culturelles. Organisé ainsi, l'espace devient un lieu démocratique et éducatif. Pour autant l'art urbain comprend des formes d'expressions nombreuses telles que vestimentaires, musicales, etc.

Comment le graffiti s'est-il immiscé dans les rues de Paris ?
Quelles sont les motivations, les buts qui animent les graffeurs ?

219

Quand le graffiti devient un art

Aujourd'hui, le graffiti est le nom donné aux dessins ou inscriptions calligraphiées, peintes, ou tracées de diverses manières sur une propriété, murs… La revue Territoires définit le graff sous forme de *fresque ou peinture murale comprenant des lettrages très travaillés au plan graphique et/ou des personnages, paysages….*[1] Cependant, on distingue généralement le graffiti de la fresque par le statut illégal ou en tout cas clandestin, de l'inscription. Néanmoins, on relève une recherche artistique et technique qui donne à la réalisation un aspect de véritable toile. *Le graffiti est une inscription calligraphiée ou un dessin tracé ou gravé sur un support non prévu à cet usage… selon le point de vue, le graffiti est considéré comme moyen d'expression, comme art visuel ou comme dégradation urbaine*[2]. Il est à noter que le graffiti désigne à la fois les tags (signatures stylisées exécutées avec un marqueur ou une bombe) et les graffs.

Le graffiti est né à New York et à Philadelphie dans le début des années 1960. Il est associé à la culture hip-hop. Cette discipline exportée, souvent considérée comme un art primaire et vandale a toutefois réussi à trouver sa place dans les galeries et musées de France. Dernièrement, une exposition a pu voir le jour à la Fondation Cartier donnant ainsi la possibilité d'aller à la rencontre du graff. Art catalogué, il est souvent associé aux tags des débutants. Toutefois, des artistes dans ce domaine s'expriment aujourd'hui sur les murs de la capitale. À l'origine l'utilisation du tag a pour objectif de faire voyager son nom ou « blase »[3] à travers la ville. Cependant, son but se modifie assez rapidement et le graffiti est employé par la suite pour communiquer un message politique, social et culturel. À Paris notamment, c'est dans la foulée de mai 1968, que les messages politiques de la rue parisienne gagnent en poésie et en

[1] Vulbeau A., L'art ou la loi ? Tags et graffs, entre institutions et générations, Quand la ville crie, les tags et les graffs gueulent, griffent, *Territoires*, N°457, avril 2005, p.44.

2 http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/docpedagogiqueexpodessin.pdf

3 Le terme blase est très utilisé par les jeunes qui s'approprient un nom, ou pseudonyme ne permettant pas directement de les identifier.

220

qualité graphique accompagnant les mouvements sociaux. Les tags en 68 sont essentiellement des messages, des citations sans intérêt artistique particulier faisant état de revendications. À l'occasion des 40 ans de Mai 68, un certain nombre de recueils de graffs ont été constitués ou comme à Lyon, en 2008, une exposition sur le graff a été réalisée.



Ainsi, G. Petit considère que le graff est un élément qui reste sauvage et rebelle, un élément qui accompagne l'individu artiste jusqu'à l'âge mur. Dans le graffiti, il y a un rapport à l'illégalité, d'ailleurs certains chercheurs comme A. Milon, appellent les graffitis des écritures murales illicites. Petit G poursuit *: … c'est une terme générique qui est apparu bien avant les autres termes alors que le tag représente beaucoup plus qu'un type de signature. Cela permet de différencier les styles, les genres et les familles…* il ajoute, *derrière le graff, il y a la question du sens : graffer c'est travailler des surfaces, faire des propositions… Il y a vraiment une volonté artistique : donner à voir*. Communément, les artistes distinguent le graffiti du tag. Alors que le premier relève d'une démarche artistique combinant technicité et souci esthétique, le second est lié à la revendication d'un individu ou d'un groupe.

221

Longtemps considéré comme du gribouillage, de la dégradation de biens publics, l'opinion publique commence, depuis quelques années, à reconnaître les qualités de créativité dont les artistes font preuve et leur souci d'harmoniser, de moduler leur art à la ville. Il implique le contrôle d'une multitude de méthodes artistiques, de la juxtaposition d'éléments en passant par l'utilisation d'un éventail de techniques (le pochoir, la gravure, la peinture à la bombe, le rouleau ou le pinceau…) en plus de la nécessité de maîtriser certains concepts tels que l'équilibre, la géométrie, le style. Le graffiti est rarement un acte individuel, il résulte souvent d'un collectif et La Forge[1] en est un bon exemple. Le mur de cet endroit est graffé sur des hauteurs importantes, il possède une charte graphique noir/blanc et rouge. Les habitants ont également aménagé le sol avec des jardins collectifs. Il existe des préjugés concernant le profil de ces personnes qui sont souvent des jeunes venant de quartiers défavorisés. Or, un des premiers graffeurs de la scène française était un jeune garçon dont le pseudonyme était Bando, fils de banquier, qui avait eu l'opportunité de faire plusieurs voyages à New York pour observer les graffitis. Il est intéressant de s'attarder sur les motivations et les nombreuses raisons qui expliquent l'existence des graffitis. Certains graffitis relèvent de la communication pure et servent à diffuser un message politique parfois clandestin. Ainsi, les écritures murales illicites peuvent se lire sous différents aspects : politique (mouvement de contestation), esthétique, psychiatrique (conduite graphomaniaque), publicitaire (se faire connaître via des supports mobiles comme des camions, des métros)… Le graffiti est aussi l'affirmation d'une personnalité. Bien qu'anonyme il existe cependant une nuance entre la visibilité et la lisibilité ; les lettrages sont souvent difficiles à décoder

[1] L'association La Forge de Belleville est née à l'initiative d'artistes qui se sont mobilisés avec l'aide du quartier pour sauver la démolition d'une friche industrielle datant de 1912. Rénovés par la Ville de Paris, les locaux sont affectés à l'usage d'ateliers d'artistes en 2001. Dernier noyau d'ateliers ancré dans l'histoire d'un quartier populaire, La Forge de Belleville reste un laboratoire reconnu et apprécié de recherches et de communication artistique, un espace pluridisciplinaire et citoyen.

222

pour des novices. Pour Barry McGee, le graffiti n'est pas un acte de vandalisme, antisocial et destructeur, mais plutôt une forme de communication cryptée, un dialogue de rue dans lequel l'environnement devient le sujet d'un courant infini de messages codés et d'interférences[1]. Dans le sens d'une revendication politique, dans les années 90, la station Louvres a été graffée par un groupe de trois personnes. Cela a eu lieu à la veille du 1er mai et juste avant les lois Pasqua. Ces derniers avaient signé « qui sème le vent récolte la tempête ». La RATP, à cette époque, ne sortait que les voitures taguées et non les voitures graffées et cela dans le but d'amener l'opinion à percevoir ces actes comme de la détérioration et non comme une forme d'art, cela faisait également partie des revendications de ce groupe de graffeurs. Nous voyons à travers cet exemple que si les acteurs du graff véhiculent un message, ils peuvent également se retrouver utilisés, impliqués dans des revendications allant à l'encontre de leur idéologie. Il est important de considérer la diversité des motivations qui poussent les graffeurs à s'exprimer : réaction à des messages publicitaires, hommage à des défunts, expression d'émotions. Ces graffs participent à la mémoire collective. Enfin, certains graffitis peuvent être considérés comme relevant de l'incivilité, de la dégradation de biens publics. Cette posture est analysée par certains sociologues comme une manière d'affirmer son existence (je casse donc je suis), Certains jeunes peuvent en effet trouver à travers le graffiti, un désir de revanche sur la vie et d'affirmation de soi, ou encore un moyen d'oublier la morosité et la tristesse de leur vie. Art urbain, expression libre et contestataire d'artistes, le graff, cependant, suscite toujours la controverse.

Le graff à l'épreuve du politique

En fait *les tags et les graffs, depuis une quinzaine d'années, sont l'objet d'un débat qui se résume sous la plume journalistique par la question : « les tags, art ou vandalisme ?*[2] ».

---

[1] Exposition de la fondation Cartier.

[2] Vulbeau A., *Op. Cit. p.4.*

223

Pour cet auteur, le graffiti s'inscrit dans un discours répressif qui revêt de multiples formes d'insécurité et désigne le plus souvent un coupable tout trouvé, en l'occurrence la jeunesse des milieux populaires et plus précisément celle qui réside dans les quartiers d'habitats sociaux. La lutte anti-graff est alors indirectement associée au développement d'une filière technique d'hygiène urbaine. En effet, afin d'évaluer les préjudices que les graffitis entraînent, ceux-ci seront estimés en fonction du coût du nettoyage. Aussi, les fautifs seront amenés à nettoyer les graffitis le plus souvent dans le cadre de mesure de réparation. Selon Hugues Bazin, certains prétendent que barbouiller des bâtiments augmente la crainte du crime, d'autres y voient une interaction avec les espaces urbains. *La pénalisation de l'espace public – « tolérance zéro » - contribue à une production de la réalité au même titre que les « sauvageons de banlieues » et la production de la pénalisation de la pauvreté. Pourtant les « incivilités » sont moins la cause d'une crise de l'espace public que les symptômes de sa fermeture. Ainsi le reproche fait aux tags et aux graffs pourrait se retourner contre le support marchand : l'utilisation des murs et des endroits de passage, l'omniprésence, une surenchère provocatrice, un langage graphique sans message toujours explicite*[1]. La discipline se renouvelle sans cesse et se nourrit des politiques de lutte anti-graffiti. Le graffiti a également évolué et développé de nouvelles techniques telles que la gravure, l'utilisation de la cire, de l'acide à dépolir afin de faire des vitres des espaces d'expression. En effet, la pénurie de murs mais aussi les techniques de nettoyage de plus en plus efficace ont poussé certains graffeurs à s'adapter et à créer des œuvres plus pérennes.

Le graffiti : enjeux

Au fil des années, le graffiti a également su se faire reconnaître comme discipline artistique à part entière et tirer partie de cela afin de créer un marché de l'art urbain. La rue des Noyers a vu apparaître des galeries associatives, mais aussi une appropriation de ses murs, de ses espaces qui

---

[1] Bazin H., L'art d'intervenir dans l'espace public, *Territoires*, n° 457, avril 2005.

changent de manière régulière. Une véritable économie s'est mise en place autour du graffiti dans ce quartier. Aussi, la Forge est un lieu référencé dans plusieurs guides touristiques étrangers. Le fait que des artistes viennent graffer à cet endroit, présente moins de danger que dans un endroit comme les Invalides. Place sans nom un mur a été offert par la mairie de Paris pour y créer des fresques renouvelables. La Fondation Cartier a consacré quelques semaines à cet art, en proposant ses murs extérieurs pour que les graffeurs puissent créer leurs œuvres selon leur volonté, en laissant également à l'intérieur de la Fondation, les murs d'un couloir pour que les visiteurs puissent y déposer une signature, un dessin, un signe… Enfin, non seulement étaient exposées durant cette période des toiles de graffeurs, mais une performance a également été faite en direct, par les artistes, pour les visiteurs.

Attentes des villes éducatrices et idéologie des graffeurs : contradictions

Malgré l'aspect vandale du graff, la relation qu'il entretient avec l'illégalité, peut, au fur et à mesure de la pratique, s'accompagner voire se transformer en une forme de professionnalité. Lors de la ballade sociologique autour du graffiti, les opinions d'un philosophe et celles d'un artiste graffeur, se sont croisées. Ainsi, Alain Milon dira à propos de la mise à disposition d'espace pour les graffeurs que *ça pose la question de comment les élus locaux essayent de récupérer ce phénomène* et donc de l'instrumentalisation. Ce à quoi Gilbert Petit répondra que *le principe d'un élu c'est d'être au courant de ce qui se passe dans sa ville, c'est-à-dire aussi bien ce que fait une majorité de la population qu'une minorité. C'est plutôt intéressant qu'ils se posent la question de ce qu'on fait avec cette forme d'art, comment est-ce qu'elle peut servir, et ainsi d'être amené à renouer un dialogue avec ces minorités ?*

Gilbert Petit prendra l'exemple de la Palestine où il avait graffé de nuit le mur d'une propriété avec un ami. Le propriétaire de la maison en était sorti, accompagné d'un voisin qui contre toute attente a demandé aux deux graffeurs de faire la même chose sur sa maison mais avec des dimensions beaucoup plus importantes.

225

Lorsqu'ils l'ont interrogé pour savoir les raisons de cette demande, le voisin a répondu qu'il souhaitait que le graffiti soit visible du check-point le séparant des israéliens. On constate, alors, le détournement de l'œuvre et une instrumentalisation à des fins qui dépassent de loin, le but artistique initial. Il est à noter également que le graffiti est instrumentalisé dans la publicité, notamment, par la SNCF et la RATP pour leurs logos mais aussi par certains partis politiques (le Front National avait fabriqué des tracts reprenant un type de graffiti pour toucher un électorat plus jeune). Pour Gilbert Petit *la rue est une zone qui est ouverte à tous ; on ne cherche pas à savoir qui est qui et qui fait quoi. Même sur un lieu officiel, le graffeur peut toujours jouer de l'anonymat... la ville est plus saine allant au-delà de la répression et de l'acharnement.*

Il n'existe pas seulement une manière de vivre mais des manières de vivre le graffiti : *ces espaces encadrés peuvent être perçus par certains graffeurs, comme changeant la nature même de cette forme d'art. Il existe plusieurs courants dont le vandalisme qui consiste à peindre des métros, des trains et utilise souvent le chrome (beaucoup plus visible). Le graffiti pourra être une période de revendication, mais d'autres feront évoluer leurs pratiques afin de l'ériger en art.*

Pour Alain Vulbeau, ce qui est en jeu, c'est d'abord l'indécision institutionnelle et politique. En effet il pose la question *de ce que peuvent être l'autonomie et la complémentarité des deux filières claires qu'il nomme d'une part, la défense de l'expression et, d'autre la répression du vandalisme*[1]. Ces deux catégories de discours s'inscrivent généralement au niveau des représentations de la jeunesse, selon deux visions très singulières : *il y a d'une part, la notion d'une jeunesse essentiellement perçue comme une menace pour l'ordre public : c'est tout le message d'incrimination du discours sécuritaire. Il y a d'autre part, le concept d'une jeunesse qui veut s'avérer une ressource pour résoudre les problèmes qui l'affectent.* Finalement ces perceptions vont alimenter très directement les pratiques. Cependant, au-delà du discours

---

[1] A. Vulbeau A. *Op. Cit. p. 5.*

226

répressif vis-à-vis du graffiti, celui-ci peut être utilisé dans une perspective éducative.

Le graffiti : un outil éducatif ?

Nous avons demandé à G. Petit si le graff pouvait être utilisé comme un outil éducatif. Pour lui l'un des objectifs pédagogiques est d'amener les élèves à identifier le non maîtrisé, la part d'inconscient… C'est un outil pédagogique parce que *le graff demande de séquencer son travail avec des étapes intermédiaires. Il y a aussi, bien évidemment, dans le graff la notion de groupe et de travail de groupe… de plus le graff est un art qui à un côté accessible et en même temps technique*[1].

De fait, la production artistique est devenue un moyen de revendiquer, d'exposer, de participer, de dénoncer... Elle est le fruit du « je » du « soi ». C'est l'individu qui s'exprime et qui dit des choses. Une ville éducatrice ne peut en faire l'économie. Il se joue dans l'art urbain un réel désir de reconnaissance, de création, de singularité qui fait de la production une œuvre. Certainement séduisant pour son côté illicite, les jeunes se sentent plus proches de ce mode d'expression.

Conclusion

Comme nous avons pu le constater, le graffiti trouve une reconnaissance au sein de l'opinion publique, il est même parfois dans des musées, les publicités les concerts… Le graffiti « sort » de la rue, va-t-il y perdre son âme ?

Mouvement de contestation, sa normalisation y inclut droit de regard et censure. Cependant, en nous appuyant ici sur l'exemple du rap, nous pensons également qu'il faut relativiser ce point de vue. En effet, l'accès et la multiplicité des moyens de communication permettent de conserver la dimension contestatrice tout en favorisant sa diffusion au plus grand nombre. Cette reconnaissance du graffiti nous semble être une avancée dans la reconnaissance de ce qui était considéré, il y a peu de temps, comme une sous culture populaire et urbaine.

---

[1] G. Petit, entretien, 09/03/2010.

227

Bibliographie
Bazin H., L'art d'intervenir dans l'espace public, *Territoires*, n° 457, avril 2005.
Figueras P., Meirieu P., Ville éducatrice, ville humaine, *Diversité Ville-École-Intégration,* n°145, juin 2006, pp. 23-29.
Milon A., *L'Étranger dans la ville, du rap au graff mural*, Paris, Puf, 1999.
Vulbeau A., L'art ou la loi ? Tags et graffs, entre institutions et générations, *Territoires,* N° 457, avril 2005.
Vulbeau A, *Légendes des tags*, Paris, Sens & Tonka, 2009.

Iconographie
Mur extérieur de la Fondation Cartier, Denfert-Rochereau, Paris XIVe, Novembre 2009.
Association « le M.U.R. », place Verte, Rue Oberkampf, Paris XIe.

228

Des lieux et des jeunes. Le processus démocratique contrarié

Gilles Henry

Éléments de contexte

Des jeunes gens s'approprient un lieu de l'espace public en milieu périurbain et rural. Quel impact peut avoir ce phénomène sur la vie sociale des habitants de la commune ou du quartier concernés ? Comment et par qui sont prises en compte là où il se développe, les conséquences politiques, économiques et sociales de ce phénomène ? Comment se règle la question de la régulation des usages de ces lieux habituellement ouverts au public et situés dans l'espace public ? Dans sa dimension démocratique, quels processus interroge le développement de ce phénomène ? Comment interagissent les acteurs concernés ? Quelle régulation se met en place et à l'initiative de qui ?

Des lieux appropriés par des jeunes

Un phénomène qui se manifeste en partie par sa visibilité

Qui n'a pas déjà vu au détour de ses déambulations, la présence ici ou là de petits groupes de jeunes gens ?

Le phénomène est observable en milieu urbain, périurbain et rural. Il concerne des jeunes gens appartenant à une classe d'âge que nous situons entre 13 et 25 ans. Il se traduit par l'appropriation dans le territoire de résidence de leur cercle familial, de niches que l'espace public, semi-public ou privé, peut offrir à cette fin. Parmi celles-ci nous retrouvons des bancs publics, des pieds d'immeubles, des coins de rue, des bouts de trottoir, des anciens lavoirs, des porches, les plus emblématiques étant les halls d'entrée en milieu urbain et les abribus en milieu périurbain et rural. Nous développerons notre propos sur la base d'observations et de constats recensés dans les départements de Moselle (57) et Meurthe-et-Moselle (54), non spécifiques du phénomène.

229



Abribus de la commune d'H. (54).

La dynamique intergénérationnelle en panne

Force est de constater que le phénomène ne laisse pas indifférent. Suscitant des polémiques, il est souvent montré dans les médias comme une des causes du supposé climat d'insécurité, où des jeunes gens se trouvent systématiquement désignés.

Ce à quoi nous assistons, n'est-il pas une manière de poser à nouveau la question de la dynamique intergénérationnelle dans la cité ?

Les jeunes feraient-ils peur ?

Ces rassemblements de jeunes gens sont-ils suspects ?

Faudrait-il s'en protéger ?

230

Des « nous [1]» comme « espaces de paroles impossibles ailleurs [2]»

Dans ces niches propices à la rencontre de jeunes gens, nous croisons majoritairement des groupes primaires dont le nombre restreint des membres (entre 5 et 10) est propice à la discussion[3]. Chaque membre peut percevoir individuellement les autres, développant ainsi la possibilité de nombreux échanges interindividuels. La classe d'âge représentée, oscille entre un minimum de 13 - 14 ans et un maximum de 25 - 26 ans, ces deux extrêmes ne s'y côtoyant jamais dans la mesure où les regroupements s'organisent par affinité d'âge. Ils sont résidents du territoire où se situent les lieux qu'ils s'approprient avec d'autres. Ils s'élisent entre eux et se choisissent librement sur des critères précis[4]. Sensiblement du même âge, ils partagent les mêmes goûts, les mêmes références culturelles, la même manière de s'habiller, le même vocabulaire et adoptent les mêmes postures. Ils représentent néanmoins une part infime de leur classe d'âge, difficile à quantifier, car très variable d'un territoire à un autre. Les groupes sont majoritairement homogènes sur le plan sexuel, sauf exceptions observées en milieu périurbain et rural. Ils sont mixtes sur le plan ethnique.

Les relations affectives entre les membres sont intenses, allant jusqu'à produire le départ volontaire de certains membres n'y retrouvant plus leur compte. C'est bien l'affinité entre les membres qui fait la cohésion de ces groupes, mais aussi leur fragilité. La façon la plus simple de décrire une telle totalité est de dire qu'elle est un « nous ». Tout y est partage. Que ce soient les émotions, les confidences, les états d'âme à propos de tel ou tel sujet d'actualité, les ruptures ou les conquêtes

---

[1]Cooley C.H., « Social Organisation », in Anzieu D. et Martin J.Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Puf, 2004, pp 38-39.

[2] Henry G., *Des « micro » lieux du territoire du cercle familial et des jeunes - Un passage entre le « dedans » et le « dehors »*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paul Verlaine de Metz, 2009, pp. 170 - 172.

[3] Anzieu D., Martin J.Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Puf, 2004, pp. 36-38.

[4] Bidart C., Les formes de l'amitié, *Sciences Humaines* N°150, 2004, pp.21-23.

231

amoureuses, les ennuis familiaux, la nourriture que chacun amène en fonction de ses moyens (paquets de gâteaux, sandwichs, etc.), ou bien la boisson (eaux minérales, jus de fruits, bière, sodas, mixtes et autres alcools forts), sans oublier le tabac et le shit (produit de plus en plus présent dans les habitudes de consommation). Tous sont encore tributaires d'adultes qui se trouvent être pour la plupart d'entre eux, leur(s) parent(s). Ces « nous » constituent des « espaces de paroles impossibles ailleurs ». En aucun cas, ils ne sont assimilables à des bandes[1].

Des « aires intermédiaires d'expérience [2]» entre chaos et cosmos

Procéder à l'analyse de ce phénomène nous amène à croiser des regards sociologiques et philosophiques pour sortir du concept de l'espace géométrique, homogène et neutre, caractérisé par le fait qu'aucune rupture ne différencie qualitativement les différentes parties de sa masse. Nous choisissons de nous centrer sur l'expérience de l'espace, qui fait qu'à un moment donné le lieu approprié est vécu comme qualitativement différent par ses occupants[3]. Cette approche nous permet de dépasser les problèmes de description en montrant comment des jeunes gens s'installent jour après jour dans un « coin du monde[4]», voire un cosmos dans toute l'acception de ce terme, en référence à la cosmogonie[5]. Ils

---

[1] Dubet F., *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987, pp. 129.
La bande possède une organisation interne avec des leaders et des épreuves d'entrée. La bande est organisée sur la base d'un territoire qui possède généralement une unité ethnique ou sociale assez forte. Cette unité communautaire de la bande se traduit par des affrontements avec d'autres bandes afin de contrôler des territoires, comme un quartier, des cafés ou des espaces de jeux et, afin de renforcer la cohésion interne, la bande possède une unité de style et, souvent, distribue des pseudonymes.

[2] WinnicottI D.W., *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Folio essais, 1975, p. 28-33.

[3] Bachelard G., *La poétique de l'espace*, Paris, Puf, 2004, p. 17.

[4] Bachelard G., *Op. cit., p. 24.*

[5] Bachelard G., *Op. cit., p. 24.*

232

établissent des liens anthropocosmiques avec l'espace qu'ils s'approprient, qui passe du statut de « non-lieu » à celui de lieu, au sens anthropologique du terme[1]. Sa valeur est essentiellement existentielle. Tout en marquant les distances avec autrui, ils les protègent du chaos. Ne serait-ce qu'en parlant entre eux, les membres du groupe font déjà l'expérience de plus de société[2]. Nous empruntons le concept d'« aire intermédiaire d'expérience » pour qualifier la principale fonction de ces lieux appropriés par des jeunes gens dans le territoire de résidence de leur cercle familial.

L'amorce du processus de « déterritorialisation »

Le processus d'appropriation des lieux se décline dans le temps et l'espace, en fonction de l'âge, de la capacité de l'individu à se « déterritorialiser[3]» et de l'influence plus ou moins prégnante du contrôle parental. Plus les membres des groupes sont jeunes, plus ils restent à vue et à portée de voix de la maison. Plus l'âge augmente, plus la distance entre le lieu qu'ils s'approprient et celle-ci augmente, à tel point que nous pourrions établir une carte du territoire recensant tous les lieux en établissant un lien entre l'âge des jeunes et cette distance.

L'expressivité première par rapport au possessif

La vie quotidienne de ces jeunes gens ne se résume pas à leur seule présence dans ces lieux, le temps d'une soirée, sur une période pouvant aller de trois mois à plusieurs années selon les individus. L'apparente immobilité qui se donne à voir, cache la perspective d'un mouvement oscillatoire[4] permanent. Les points de vue développés par Gilles Deleuze

---

[1] Augé M., *Non-lieux - Introduction à une anthropologie de la surmordernité*, Paris, Seuil, 1992, p. 103.
[2] Simmel G., « Digressions sur l'étranger », Traduit par Philippe Fritsch et Isaac Joseph à partir du texte allemand (*Soziologie*, Leipzig, 1908, pp. 685 - 691) et de la traduction anglaise de Kurt Wolf (*the Sociology of Georg Simmel*, Free Press, New York.
[3] Deleuze G., Guattari F., *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 634.
[4] Henry G., *op. cit.*, pp. 172 - 186.

et Félix Guattari sur le territoire, comme « produit de la territorialisation des milieux et des rythmes[1] », nous permettent de l'éclairer. Nous interprétons la notion de « milieux » comme étant les espaces qui participent du processus de socialisation (famille, école, associations, groupes de pairs, rue, etc.), chacun d'eux disposant de ses propres codes. Nous gardons la notion de « rythme » telle qu'ils la définissent, comme « passage transcodé d'un milieu à un autre ». Pour ces deux auteurs, il y a territoire quand le rythme devient expressif, l'expressivité étant première par rapport au possessif. Le lieu approprié devient territoire pour ces jeunes gens, parce qu'il est le produit d'une territorialisation momentanée des milieux et des rythmes dont chacun d'eux est lui-même la résultante ou le produit[2]. Il devient expressif par la simple présence de ces jeunes gens qui le marquent d'indices provenant de tous les milieux, à commencer par eux-mêmes quand ils s'y retrouvent, sans oublier les marqueurs de territoire qu'ils laissent en le quittant (inscriptions sur les murs, détritus dans la poubelle, mégots de cigarettes écrasés sur le sol, odeurs d'urines aux alentours, etc.)

Le processus démocratique contrarié

Les jeunes au cœur d'un système d'interactions complexe

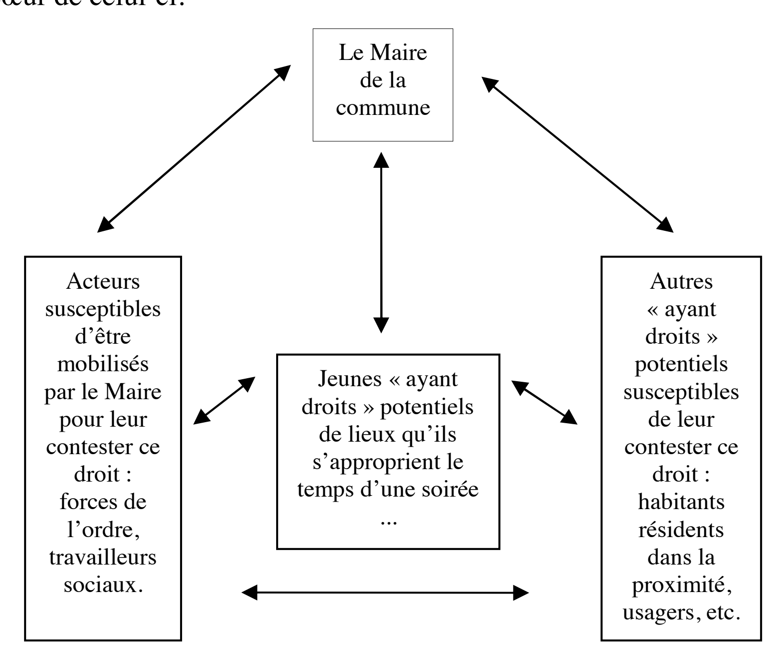
Que ce soit un abribus, un lavoir, un banc public, le maire de la commune se trouve face à un lieu de l'espace public que des jeunes gens s'approprient. Ces derniers, sauf rares exceptions, sont citoyens de la commune où se développe le phénomène. Ils sont par voie de conséquence des ayant droits [3] potentiels de ce lieu. Dans cette situation, il n'y a pas de règlement intérieur qui définit la norme d'usage de ces lieux, comme c'est le cas pour les espaces communs d'un immeuble d'habitation. Les acteurs en présence se retrouvent dans un système d'interactions complexes, chacun pouvant faire valoir ses arguments ou

---

[1] Deleuze G., Guattari F., *Op. cit.*, p. 386.
[2] Henry G., *Op. cit., p. 257.*
[3] Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne - 2 - Les relations en public*, Paris, Les ditions de Minuit, 1973, p. 43.

234

développer sa stratégie pour défendre sa position, les jeunes se trouvant au cœur de celui-ci.



La transgression de la norme d'usage non écrite de ces lieux ne peut être qu'une « atteinte à la tranquillité publique », infraction au code pénal qu'il s'agirait d'établir à partir de plaintes de résidents situés à proximité du lieu en question ou de constats réalisés par les forces de l'ordre (gendarmerie, police nationale, police municipale, police rurale). Les principaux griefs susceptibles de leur être opposés sont des bruits ou tapages injurieux ou nocturnes troublant la tranquillité d'autrui[1]. Les risques encourus par les fauteurs potentiels peuvent relever d'une contravention de 3ème classe, d'une peine de « confiscation de la chose » qui a servi ou était destinée à commettre l'infraction, ou bien du

[1] Article R623-2 du Code Pénal.

paiement de dommages - intérêts si un éventuel plaignant se constitue partie civile. Le soin de réprimer les atteintes à la tranquillité publique relève de la compétence du maire de la commune[1], le pouvoir de substitution du préfet n'intervenant qu'en cas de carence de ce dernier[2]. En dépit de l'arsenal législatif en vigueur, nous constatons que des stratégies se développent de part et d'autre. L'application *stricto sensu* de la loi n'est pas de rigueur. Des compromis se négocient et des transactions sociales [3] s'établissent entre les différents protagonistes, cette modalité du rapport social postulant que les acteurs en présence occupent des positions inégalitaires[4].

L'émergence de compromis acceptables

Le cas du gendarme, porte-parole des jeunes

Le maire de la commune de R. en Moselle (1879 habitants) nous demande d'intervenir auprès d'un groupe de jeunes gens qui se réunit tous les soirs sous un lampadaire de la place de la mairie, prétextant qu'ils se droguent et alimentent un trafic local de produits stupéfiants. Lors de notre intervention, nous procédons à la fouille des véhicules stationnés et de leurs occupants debout sous le lampadaire. Nous ne trouvons aucune trace de produits stupéfiants. Les jeunes nous disent qu'ils veulent simplement pouvoir se retrouver le soir dans un endroit éclairé pour discuter et écouter de la musique. Le maire qui s'était

---

[1] Article L.2212.1 et L.2212.2 du Code Général des Collectivités Territoriales.

[2] Article L.2215.1 et L.2215.3 du Code Général des Collectivités Territoriales.

[3] Remy J., Voye L., Servais E., *Produire ou reproduire. Sociologie de la vie quotidienne*, Tome 1, Bruxelles, EVO, 1978, p. 90 : Phénomène diffus et continu, non nécessairement explicite dans ses objectifs et ses procédures, et non pleinement conscient chez ses acteurs, la transaction est une modalité du rapport social par laquelle, les acteurs concernés par un enjeu médiatisé par un objet commun développent des intérêts qui sont partiellement complémentaires mais aussi partiellement opposés, chacun s'efforçant de développer son point de vue et d'atteindre ses objectifs …

[4] Blanc M. (textes réunis et présentés par), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 274 et 286.

236

toujours refusé à les rencontrer malgré mes conseils, a fini par accepter d'installer un lampadaire photovoltaïque dans un endroit plus à l'écart de la place de la mairie, à la grande satisfaction de ces jeunes.
Intervenu à la demande du maire pour réprimer un prétendu trafic de stupéfiants, le gendarme finit par devenir porte-parole des jeunes auprès de ce dernier. En tant que tiers, il arrive à faire émerger un compromis qui satisfasse à la fois les jeunes qui ne demandaient qu'à rester entre eux dans un endroit qui soit éclairé et le maire qui ne supportait plus qu'ils se réunissent sur la place de la mairie. En tant que « passeur [1]», il a su rendre légitime la parole jusque là refoulée d'un groupe de jeunes gens, placés au départ dans une position inégalitaire par rapport à un maire, ce dernier ne voyant en eux que des jeunes en train d'alimenter un trafic de produits stupéfiants, ce que le gendarme a démenti.

Le cas de l'abribus implicitement reconnu comme lieu de réunion

Officiellement, l'abribus est un mobilier urbain dont l'usage principal est l'attente d'un bus par des usagers de ce mode de transport. Les jeunes gens qui se l'approprient en détournent donc l'usage habituel. Ce nouvel usage est plus ou moins vécu comme une source de nuisance, d'une commune périurbaine à une autre. Sur le plan légal, aucun texte de loi ne considère cet acte d'appropriation comme illégal. S'agissant d'un mobilier urbain situé dans l'espace public, l'abribus est accessible à tous les citoyens. Même les contrôles inopinés d'identité de la gendarmerie, réalisés à titre dissuasif, à la demande des maires ou de certains riverains, n'empêchent pas le phénomène de s'installer. Les maires de ces communes se trouvent devant un conflit d'intérêts qu'il leur faut gérer au plus près des attentes de leurs concitoyens, parmi lesquels les jeunes qui estiment être dans leur bon droit, à partir du moment où ils affirment ne rien faire de mal, et ceux qui le leur contestent au nom d'un supposé climat d'insécurité. Entre dissuader cet usage et laisser le phénomène se développer sans aucun contrôle, le maire se trouve dans l'obligation d'agir.

[1] Marie M., *Les terres et les mots*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.

237

Lors de nos déambulations, un certain nombre d'abribus repeints attirent notre attention. Les maires concernés nous affirment qu'il s'agit d'un bon compromis entre laisser se détériorer un mobilier urbain et prendre en compte le besoin des jeunes gens qui se l'approprient pour se réunir. La plupart de ceux que nous rencontrons nous expliquent avoir contacté ces jeunes gens pour leur proposer le projet de repeindre l'abribus chargé d'inscriptions inesthétiques à leurs yeux. Le projet séduit les jeunes gens concernés qui y trouvent un intérêt, à condition que soient prises en compte leurs idées en matière d'esthétisme. Un artiste, maîtrisant les techniques d'expression graphique, est souvent associé à la démarche de création, quand ce n'est pas un des jeunes gens eux-mêmes. Ce témoignage du maire de M., commune de 580 habitants en Meurthe-et-Moselle est des plus significatifs :

L'abribus de ma commune est squatté par un groupe de jeunes gens. Ils s'y réunissent tous les jours de la fin d'après-midi jusque très tard dans la nuit. C'est leur QG comme ils disent. Après de multiples plaintes des usagers des transports du village qui trouvaient inadmissible l'état dans lequel, ils retrouvaient l'abribus le matin, le conseil municipal a pris la décision de rencontrer les jeunes pour leur proposer le projet de le décorer. En contre partie, les jeunes gens, au moment de la rencontre, se sont engagés à laisser l'endroit propre. Après deux années, force est de constater que les fresques murales peintes sur les parois de l'abribus, sont toujours intactes. Le projet a reçu le soutien financier de la communauté de communes car d'autres villages du secteur ont fait le même choix.

L'animateur de T., commune de 1850 habitants, également située en Meurthe-et-Moselle, semble confirmer cette tendance. Il nous explique, à la suite de la découverte d'un nouvel abribus restauré, que la démarche va bien au-delà :

Au-delà de l'abribus restauré et situé à la sortie de la commune en direction d'A., un certain nombre d'autres lieux squattés par des jeunes ont fait l'objet d'un travail de restauration. L'action a été soutenue par le conseil municipal et financée par l'EPCI de L. car toutes les communes de communauté sont concernées par le phénomène.

238

Ces exemples ne montrent-t-il pas, qu'implicitement, des communes reconnaissent aux jeunes gens le droit de s'approprier des niches de l'espace public ? Leur restauration par les jeunes, résultant d'une décision politique du conseil municipal, n'est-elle pas une forme de légitimation comme lieu de réunion des jeunes, à défaut d'une autre réponse susceptible de se substituer à celle-ci ? Sur le plan du message politique adressé aux électeurs de la commune et notamment à ceux qui contestent ce droit aux jeunes, cette démarche ne signifie-t-elle pas que le phénomène est d'une certaine manière, sous contrôle ?
Il nous semble que le processus ainsi engagé relève bien d'une forme de transaction sociale. Chacun des acteurs occupe une position inégalitaire à l'égard des autres et le rapport qu'ils entretiennent est un rapport de domination, la transaction sociale permettant de prendre en compte la constitution de chacune de leur position[1]. Ils développent des intérêts qui sont partiellement complémentaires : arriver à trouver une solution qui soit acceptable pour tout le monde. Pour autant, chacun va s'efforcer de développer son propre point de vue. En effet, les jeunes ne s'en laissent pas compter et la domination qu'ils subissent du fait de leur position d'infériorité face à l'autorité du maire et au passage régulier des forces de l'ordre opérant des contrôles d'identité afin de les inciter à rentrer chez eux, fait rapidement preuve de ses limites. Entre dissuader et laisser faire, les maires que nous avons rencontrés choisissent le bon compromis qui se traduit par la mise en œuvre d'expérimentations sociales diverses et variées.

Entre déficit de régulation et délinquance

L'analyse des conséquences du phénomène sur le plan politique, pose la question de sa régulation spontanée par les habitants eux-mêmes, celle-ci étant entendue comme la série de réajustements réciproques qui permettent à un groupe de préserver son intégration et son unité[2]. Quand elle est possible, le phénomène est mieux accepté. Cette régulation spontanée nous renvoie à l'importance de la réciprocité des échanges

---

[1] Blanc M., *op. cit.,* p. 274.
[2] Dubet F., *op. cit.*, p. 230.

239

entre les jeunes et les adultes d'une communauté de vie donnée. Souvent contrariée par une dynamique empreinte de rejet sécuritaire et de phobie, comme le souligne Alain Vulbeau[1], elle est indispensable au processus de socialisation et à l'émergence d'une dynamique intergénérationnelle favorisant des expérimentations sociales. Celles auxquelles nous venons de faire référence en témoignent. Le phénomène doit être lu comme *un analyseur du social dans sa tension entre socialisation et désocialisation*[2] et c'est en ces termes que nous le prenons en compte en tant que chercheur.

Bibliographie

Anzieu D., Martin J.Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Puf, 1968/ 2004.
Augé M., *Non-lieux - Introduction à une anthropologie de la surmordernité*, Paris, Seuil, 1992.
Bachelard G., *La poétique de l'espace*, Paris, Puf, 2004.
Cooley C.H., « Social Organisation », (1909) in Anzieu D. et Martin J.Y., *La dynamique des groupes restreints,* Paris, Puf, 1968/2004, pp 38-39.
Bidart C., Les formes de l'amitié, *Sciences Humaines* N°150, 2004, pp.21-23.
Deleuze G., Guattari F., *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne - 2 - Les relations en public*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1973.
Joseph I., *Le passant considérable - Essai sur la dispersion de l'espace public*, Paris, Librairie des Méridiens, 1984.
Henry G., *Des « micro » lieux du territoire du cercle familial et des jeunes - Un passage entre le « dedans » et le « dehors »*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paul Verlaine de Metz, 2009.
Vulbeau A., *Les inscriptions de la jeunesse*, Paris, L'Harmattan/INJEP, 2002.

---

[1] Vulbeau A., *Les inscriptions de la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 175.
[2] Joseph I., *Le passant considérable - Essai sur la dispersion de l'espace public*, Paris, Librairie des Méridiens, 1984, p. 16.

240

Quatrième partie : Expériences urbaines

La ville apprenante virtuelle

Nathalie Tingry

Antoine, dix ans et Valentin, quatorze ans, après avoir fait leurs devoirs, se précipitent vers l'ordinateur pour se transporter dans un univers virtuel et construire la ville de New York. Ce jeu vidéo s'appelle *Tycoon City New York*. Le but est de bâtir un empire composé de logements et de commerces en se basant sur les besoins de la population [emplois, culture, loisirs et tourisme], à travers les treize quartiers de New York, de Greenwich village à Harlem en passant par Chelsea pour devenir le « roi de New York ». La population cosmopolite de New York est très exigeante, ses besoins sont variables et de nombreux défis (nous) sont lancés tout au long du jeu pour satisfaire ses besoins : l'objectif est d'éviter que les habitants ne quittent la ville. Enfin chaque quartier devra être bâti selon un mode d'urbanisation et de culture approprié.
Leur maman étonnée de les voir ainsi absorbés par ce jeu et assidus jour après jour, se pose des questions quand elle les entend échanger sur leur expérience : [je viens de lire l'histogramme de mes bénéfices et j'ai atteint au mois de février un record, je crois que j'ai choisi les commerces qui correspondent à la demande], [je pense avoir respecté le style architectural du quartier, mes habitants sont très heureux et sont de plus en plus nombreux à venir]. Curieuse, elle décide alors à son tour de se lancer dans l'aventure pour explorer cette ressource numérique captivante et peut-être même « apprenante » ? Les propos de P. Carré s'appliqueront-ils à la société virtuelle ? *La société apprenante est [...] comme un territoire largement doté en ressources éducatives, où chaque moment de la vie civile peut-être occasion d'apprendre, de s'informer, de chercher* (Carré, 2006, p.182).

241

Cet article présente l'intérêt que peuvent avoir les jeux vidéo, jeux populaires basés sur le modèle de *Sim city*, pour l'apprentissage de savoirs scolaires ou didactiques tels que la géographie et l'arithmétique et pour la construction de compétences. Nous partirons, dans un premier temps, de la description de l'environnement du jeu et de la gestion complexe de l'information pour faire apparaître, dans un deuxième temps, la construction de connaissances et de compétences à travers le déroulement du jeu.

Présentation de l'environnement du jeu

L'interface de jeu se constitue de plusieurs éléments :

Un espace d'évolution en 3D composé de parcelles de terrains à construire, de quelques immeubles déjà présents [dont le propriétaire est la ville], des parcs vides qui nous appartiennent par défaut et de terrains vagues couverts de débris qui visualisent l'emplacement des futurs monuments de la ville à édifier comme la statue de la liberté, la cathédrale St Patrick ou la gare de Manhattan. Au total quarante monuments seront à construire sur l'ensemble du territoire de jeu. L'éclairage de la voie publique, les routes ainsi que les feux sont déjà présents et en état de fonctionnement.

Des informations présentes sous différentes formes accessibles soit directement sur l'écran, soit par un clic dans une règle d'icônes à menus déroulants identifiables à l'environnement du logiciel *Word,* soit dans une barre de messages dynamique en bas de l'écran.

Avant de commencer la partie une petite initiation nous est proposée par l'intermédiaire du jeune Luco qui est né et a grandi à New York. Il nous propose de nous donner quelques « petits trucs » pour évoluer dans sa ville. Dans un premier temps il va nous initier au déplacement dans le jeu grâce au maniement de la souris. Dans un deuxième temps nous passerons à l'action par l'accès des différentes sources d'informations disponibles et nécessaires à son bon déroulement. Cette phase initiatique n'est pas obligatoire, les plus avertis se passeront des conseils et arriveront par essais itératifs à se déplacer et utiliser les différentes fonctions proposées. Luco termine par un tout dernier conseil qui a son importance, [il y a des choses qu'il faut découvrir par soi-même, il faut faire des expériences].

242

Une gestion de l'information multiple et complexe
Comme nous l'avons énoncé précédemment l'information disponible peut prendre des formes multiples. Nous allons en explorer les différents modes.

L'information résiduelle
En haut à droite de l'écran, elle concerne des notions de temps [heure, mois, année] avec une possibilité d'accélération de l'espace temps jusqu'à quatre fois, de financements disponibles (cash, crédits d'amélioration des bâtiments, titres pour la construction de bâtiments) et enfin de recensement de la population. Ces informations permettent de connaître en un coup d'oeil ses possibilités immobilières tout en prenant en compte l'évolution de la population et du temps qui s'écoule.

L'information générale
Accessible par une barre d'icônes à menus déroulants qui décline deux niveaux d'information.

1. L'information globale et généraliste, en bas à gauche de l'écran, est composée de bas en haut :

- d'une carte interactive en 2D de Manhattan avec une légende interactive. La fonction zoom x 8 permet de distinguer les bâtiments déjà construis ;
- des défis réalisés et disponibles ;
- de la progression dans le jeu au niveau de la diversité des commerces [sur 202], les monuments construits [40], les quartiers construits [13], les défis déjà relevés [54], la couverture du territoire en pourcentage et la tour la plus haute [332 m] ;
- du bilan immobilier : commerces, chaînes de magasins, sièges sociaux et monuments ;
- du bilan financier : argent disponible, bénéfices de la veille et du jour, bénéfice total, valeur de l'empire et nombre de titres de monuments détenus. À cet icône s'ajoute un sous-menu qui nous montre un histogramme des bénéfices réalisées par mois sur une année.

243

2. L'information complémentaire, en bas à droite de l'écran, concerne des filtres visuels de couleurs utiles en termes de stratégie et de planification de l'action. Elle est composée de haut en bas par :

- les propriétés acquises ;
- la délimitation des quartiers ;
- les bénéfices : visualisation de la rentabilité des commerces et des bâtiments dans une perspective d'achat, de vente ou d'amélioration, surveillance de la concurrence ;
- les améliorations disponibles pour attirer les clients ;
- la beauté des parcs, leur amélioration qui permet une bonne évaluation des habitants et impacte leur niveau de bonheur.

L'information approfondie et détaillée

Elle est accessible par un clic ciblé soit sur un terrain vide, soit sur un bâtiment : commerce, immeuble, espace de loisir... Concernant le terrain nous disposons d'une information sur le quartier, la liste des logements disponibles, les commerces et services que l'on peut proposer, les emplois, les loisirs, la culture et le tourisme. Pour les immeubles et commerces déjà construits, nous avons accès à une fiche signalétique avec le nom du propriétaire, la dénomination du commerce et du quartier. Puis nous avons des icônes déroulants touchant à des informations sur les clients, les finances, les améliorations disponibles, le positionnement des concurrents et une option d'achat ou de démolition suivant sa qualité de propriétaire ou d'acquéreur.

L'information furtive

Visualisable sur une barre de message active [façon bannière publicitaire ou flash d'information], elle donne des informations ponctuelles comme le positionnement de la concurrence, un événement qui se prépare, un nouveau défi disponible... Ainsi pour gérer son empire dans des conditions optimales, le joueur doit savoir chercher, comprendre et gérer tous les flux d'informations disponibles et nécessaires à ses actions le tout dans un espace temps délimité. Ce constat illustre les suivants, *le jeu vidéo contribue au développement de la capacité de traitement de l'information.*

244

Tout d'abord au niveau de la perception à travers le levier de la curiosité. Les jeux vidéo impliquent par ailleurs la mise en oeuvre de l'attention visuelle (Brougère, 2009, p.138).

De la motivation intrinsèque à l'acquisition des compétences

Sans nul doute la première motivation des joueurs est le plaisir du jeu. Ici, le joueur souhaite devenir un(e) magnat de la finance, être au Top 10 des plus grandes fortunes de New York. Le plaisir de gagner, de se dépasser, d'être le meilleur sont les motivations profondes du joueur. Le jeu se sert de cette accroche en proposant régulièrement des défis que l'on peut ou non relever. Mais les relever c'est se donner des atouts supplémentaires pour gagner par exemple des titres de construction des monuments ou l'accès à de nouveaux commerces.

Cette envie de se surpasser pousse le joueur dans un premier temps à s'approprier l'environnement virtuel. Pour cela il doit apprendre à maîtriser la lecture d'une carte en mode plan ou en 2D et être capable de passer à un repérage spatial en 3D en se construisant des représentations mentales. Gérer et synthétiser les flux d'informations diverses disponibles sur l'ensemble de l'écran du jeu nécessitent une attention visuelle accrue. Même si la littérature n'est pas très importante en ce qui concerne les apprentissages dérivés des jeux et qu'elle reste à un stade empirique, il y a un accord sur l'idée que le jeu permet de cultiver des habiletés relatives à la représentation de l'espace (Brougère, 2009, p.139).

Dans un deuxième temps le joueur commence la construction de son empire et entre simultanément dans un processus d'apprentissage. En effet l'apprentissage n'est pas nécessairement intentionnel ni même conscient, il peut être informel, implicite. L'histoire dont il est l'acteur commence sans même qu'il ne connaisse à l'avance le *story-board*. Les informations nécessaires lui arriveront juste à temps pour le faire avancer dans le jeu selon des règles bien précises. Dans le jeu tout comme dans le système éducatif, on ne peut pas faire n'importe quoi, on doit apprendre à respecter les règles et les procédures. Le déroulement du jeu et son objectif vont pousser le joueur à élaborer des hypothèses et à les tester grâce à l'ensemble des informations qui sont à sa disposition.

245

Si je construis une école et des équipements sportifs je vais attirer plus de familles... Ces choix auront un effet sur le développement des commerces, des emplois, des activités culturelles et par voie de conséquence sur la satisfaction des habitants. Le suivi d'information au niveau des filtres de beauté, de bénéfice, les données financières ou le mécontentement de la population poussent le joueur à se poser des questions en termes de réajustement [il faut que je vende cet immeuble qui ne me rapporte pas assez] ou bien [je dois embellir cette devanture de magasin pour attirer plus de clients]. Cette attention constante à l'information et aux événements à réaliser, nécessite et participe à la construction de la compétence de gestion des tâches en parallèle à laquelle nous pourrions ajouter une gestion de l'interruption de l'action. Pour illustrer ces propos, nous allons prendre deux situations : la première nous amène à construire de nouveaux immeubles mais nous n'avons pas le temps de les embellir pour satisfaire les habitants car la concurrence prend des parts de marché dans le quartier, nous allons donc construire des commerces et activités pour la population et nous reviendrons plus tard pour embellir nos immeubles. Dans une deuxième situation, notre attention est focalisée sur l'organisation de la construction du quartier d'East Side mais un flash d'information nous informe que vous devons nous rendre à Midtown pour la préparation de *Thanksgiving :* [Érigez des bâtiments sur le chemin du défilé, l'itinéraire est indiqué sur la mini carte]. [Attendez le mois de novembre à neuf heures que la foule s'amasse. Le défilé commencera à quinze heures]. D'autres événements construits sur le même modèle sont proposés tout au long du jeu comme le nouvel an Chinois ou Halloween. Si nous ratons un événement annuel il faudra attendre l'année suivante pour pouvoir réaliser ce défi ce qui aura pour effet de retarder le déblocage de nouveaux quartiers. Il est donc nécessaire d'évaluer le risque de nos actions et d'acquérir la capacité d'interrompre une action et de la reprendre ensuite. Cette compétence semble être transposable au milieu professionnel. Par exemple, qui n'a jamais été interrompu dans l'action de réalisation d'un document sur ordinateur par un collègue venant nous demander une information ou bien le téléphone qui se mette à sonner ?

246

L’acquisition de cette compétence de gestion des interruptions de la tâche permet de reprendre l’activité sans rupture de l’action. Enfin ce jeu incite à l’écoute et la prise en compte de conseils ayant des objectifs divers. Par exemple [Aidez les jeunes de Little Italy à ne pas tourner en rond grâce à des activités et des infrastructures éducatives] ou [Profitez de la sortie du nouveau roman du célèbre écrivain New-yorkais James P.] ou encore [Aidez les groupes locaux à organiser un concert rock dans Washington Square].

De l'acquisition de connaissances didactiques à l'autoformation numérique

Le précédent paragraphe a montré que le passage de la motivation intrinsèque à l’acquisition de compétences se réalisait quasiment à l’insu du joueur. Il développe des réflexes et des attitudes sans s’en rendre compte pourvu qu’il opère pour son objectif. Il est très difficile d’avoir une conscience des compétences acquises hors du système éducatif formel. Toutefois ce jeu développe d’autres types de connaissances plus tangibles que l’on pourrait qualifier de savoirs scolaires. Nous avons recensé les savoirs appréhendés lors d’une partie.

Géographie

Le jeu suppose l’apprentissage de la lecture d’une carte, afin de pouvoir se repérer. Par exemple, vous êtes à Greenwich village et on vous demande d’aller dans Central Park. Ou bien on vous demande de trouver l’emplacement de la statue de la liberté et de vous y rendre.

Mathématiques / arithmétique

En début de partie les notions d’addition et de soustraction sont nécessaires, les soustractions concernent l’achat d’immeubles et de commerces, les additions concernent la vente de l’immobilier ou la rentrée d’argent par l’intermédiaire des loyers et des recettes des différents commerces. La lecture d’histogrammes permet d’avoir une vision globale sur l’année mais également affinée par mois des bénéfices réalisés pour une activité donnée.

Cette fonction permet notamment de savoir s'il est opportun ou non d'acquérir un immeuble en observant les loyers ou en regardant les bénéfices d'un commerce.

Comptabilité / finance

Ce jeu intègre des notions de bénéfices : globaux, de la veille et du jour, de coût et de rentabilité et de « valeur d'empire ». Ces différentes informations permettent de prendre des décisions en termes d'achats et de ventes.

Histoire

Nous avons vu précédemment qu'une des missions était de construire des monuments. À chaque construction nous avons accès à une description du lieu et de son rôle. Par exemple pour le siège des Nations Unies, « les diplomates du monde entier se réunissent pour élaborer des accords qui permettront à leur pays de traverser le XXIe siècle dans l'entente cordiale et la sécurité », pour la statue de la liberté, [elle est également appelée « la liberté éclairant le monde », elle est le symbole du monde libre. Cadeau de la France à l'Amérique elle représente l'amitié qui lie les deux pays et accueille majestueusement les américains et les immigrants].
Le tableau suivant résume ce premier aperçu du potentiel d'apprentissages que recèle ce type de jeu. Nous sommes partis de l'observation de différentes activités proposées dans le jeu à partir desquelles nous avons pu identifier des savoirs didactiques [qui correspondent à des éléments de programme scolaire] et des compétences [des connaissances, habiletés ou attitudes nécessaires à l'action] mises en œuvre pour la réalisation d'une situation donnée.

248

Activités	Domaines de savoir	Compétences d'actions
Lecture d'une carte interactive en 2D	Géographie	Construire des représentations mentales de l'espace. Repérage, mobilité spatiale en 3D
Achat, vente	Arithmétique : Additions, soustractions	Se représenter la valeur de l'action. Prise de décision
Édification de monuments	Histoire	Recueillir l'information
Navigation dans les menus déroulants	Micro-informatique bureautique	Traiter et transférer de données
Lecture d'histogrammes : rentabilité investissements	Mathématiques/Économie	Interpréter des données dans un espace temps
Choisir des immeubles	Arts plastiques / urbanisme	Prendre des décisions Harmoniser l'espace
Interpréter la classification de population	Sociologie, économie	Analyser des données sociales
Être à l'heure	Éducation civique	Respecter des règles et des normes
Satisfaction des habitants	Vie scolaire	Tenir compte des conseils, écouter les autres
Gérer une ville	Pluri disciplinaire	Raisonner de façon systémique Conduire un projet
Faire des tentatives, tester des idées		Apprendre par soi-même, confiance en soi
Bâtir, programmer		Gérer des données, des interruptions Synthétiser, planifier

Conclusion

Apprendre de façon implicite et développer des savoirs-faire en naviguant à son gré à travers une ville virtuelle comme New York est un projet ambitieux que permet ce jeu. La ville virtuelle devient ainsi un lieu d'apprentissages bien réels à travers l'histoire, ses habitants et ses rites culturels qui transforment des usages urbains en savoirs urbains. Là où notre système scolaire prend fin notre environnement ludique informel commence, offrant des leçons d'un autre type.

249

Depuis la sortie de *Tycoon City New York* une nouvelle génération de jeux est apparue comme *Cities XL « virtual cities, real people »*, qui ouvre un vaste univers d'apprentissages aux sources variées. Le principe du jeu est identique, seule la dimension a changé, nous évoluons au niveau planétaire, ce qui offre des environnements très variés et fidèles à la réalité. Il intègre également des problématiques actuelles décisives dans le développement des villes du point de vue de l'économie, de l'urbanisme, de l'énergie, des transports, des loisirs et de la politique sociale. Le joueur devra ainsi décider de favoriser les développements industriels ou de créer l'une des premières « super mégalopoles vertes ».
Une recherche en cours vise à valider ces premières hypothèses d'apprentissages informels à partir d'un panel de jeunes : scolarisés, étudiants et jeunes salariés, face à différents artéfacts de ce type. À la fin de cette expérience, la maman d'Antoine et Valentin a été surprise de découvrir cette richesse d'accès à la connaissance et la possibilité de construction de certaines compétences. Même si elle ne sait pas encore réellement évaluer la portée des apprentissages induits par ce jeu, elle reste malgré tout persuadée qu'avec l'avènement de nouveaux supports numériques dans notre vie, il faudra prendre en compte dans les années futures ce nouveau vecteur d'apprentissage qu'est « l'autoformation numérique », induit par l'usage des ressources numériques dans les pratiques quotidiennes des jeunes.

Bibliographie

Brougère G. et Ulmann A.-L. (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Puf, 2009.
Carré P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.
Fenouillet F., *La motivation,* Paris, Dunod, 2003.
Perriault J., *La logique de l'usage,* Paris, L'Harmattan, 2008.

La rue initiatrice. Témoignage

Maïté Clavel

L. est née à Paris, au Nord de la ville. Ses parents font partie des classes moyennes. Elle est allée à l'école maternelle, à l'école primaire, puis au collège du quartier et enfin au lycée de son secteur. Elle a peu quitté ce même quartier qu'elle habite aujourd'hui. Les questions que je lui pose concernent les souvenirs qu'elle garde de son quartier, sachant, elle comme moi, que le terme est inadéquat pour délimiter un espace à la fois subjectif et plastique. Comment qualifier un espace vécu mais qui comporte aussi des bâtiments, des rues, des activités, indépendants des gens qui les fréquentent et néanmoins prégnants ? Convenons d'appeler « quartier » l'espace proche, parcouru, connu, familier, de notre interlocutrice. Elle me fait remarquer que le terme de « ville apprenante » tel que je le décline dans mes questions très ouvertes, renvoie à la ville initiatrice plutôt qu'à la ville éducatrice au sens de la transmission de savoirs et de connaissances. Ce n'est pas de l'expérience des écoles, des musées, des bibliothèques, des théâtres, des hôpitaux et autres lieux d'éducation dont elle parlera, mais de la rue, la rue de la grande ville. Même si son quartier a des allures de village : les gens se connaissent et se reconnaissent, savent que celui-ci, celle-là est du quartier, est une enfant du quartier, comme on le lui a dit, il fait partie de la ville, qui est une grande ville. Ce quartier-village n'est en effet pas exclusif, il n'est pas fermé à ceux qui viennent d'ailleurs, aux autres, ses rues, ses lieux publics sont ouverts. Les trajets, vers l'école, vers la bibliothèque ou le cours de danse que je pensais riches de notations, puisque les plus fréquents, sont trop habituels pour être le support d'évènements marquants. Elle parle en revanche des promenades avec ses parents avec lesquels elle traversait des endroits très différents dans leur aspect physique, leurs murs, leurs affiches, leurs bruits. Elle prenait alors conscience des dimensions de la ville et de la multitude de ceux qui s'y trouvaient. Elle a ainsi découvert les rassemblements, les attroupements de gens, les gestes, les paroles. Elle se souvient de la diversité des modèles dans la rue, les façons de se montrer, de marcher, de s'habiller, de la part de passants qui pourtant « nous ressemblaient ».

251

Ces parcours lui ont appris que les différences sont multiples, celles des gens, et celles des lieux. Les endroits pauvres et les endroits riches, où les gens sont beaux et tranquilles. Parmi tous ceux qu'elle a croisés et dont elle souligne souvent la diversité (ils parlent, bougent, échangent des regards « pas pareils »), elle fait la différence, par exemple, entre ceux qui n'ont pas ou peu d'argent et ont malgré tout un toit, et ceux qui veulent rester dehors. C'est dans la rue qu'elle a vu et pris conscience de la pauvreté qui pouvait toucher les jeunes comme les vieux, les hommes, les femmes, les enfants. Elle parle aussi des fous, « plus ou moins fous », et « fous de détresse ». Ceux qui prennent les ados à partie, « qui engueulent ceux qui sont dehors », ceux qui parlent, souvent de façon véhémente, à un interlocuteur absent.

Quand je sors dans la rue, dehors, le froid me saisit et fait pleurer mes yeux. La ville vive, pleine, les autos qui vrombissent, les gens qui courent déjà. Un petit attroupement sur le terre-plein, des passants à l'arrêt, l'air inquiet et curieux à la fois. Il y a un homme allongé sur le banc, emmitouflé dans un manteau râpé. Un vieil homme seul, qui s'est assis, étendu, reposé ou endormi un moment dans la nuit. Il est mort dans le froid. Et dans ce matin gris, glacé, humide, je réalise, en descendant machinalement les marches du métro, que c'est la première fois que je vois un corps sans vie.

Il y a aussi la gente masculine, les regards, les désirs visibles, les insultes des hommes. Elle dit le sentiment de ségrégation quand le soir, il n'y a que des garçons dehors. Elle se souvient du passage à l'adolescence et des nouveaux regards des passants, de leur violence, de la prédominance, toujours, du masculin, source de tentations et de méfiance. En même temps, il y a tellement de choses jolies dans la ville, un sourire, trois mots, des rencontres inopinées… dans le métro, dans le bus, dans la rue. Cela peut être la remarque d'un passant, l'aide à une personne encombrée de bagages et qui remercie simplement, une discussion avec un mendiant qui l'appelle… Elle se dit chaque fois « enrichie par ces rencontres qui la nourrissent ».

252

Je marche tranquille dans la nuit, pas de bruit, personne dehors, il est tard. La rue s'étire longue et étroite devant moi, l'éclairage décroît au fil de mes pas, je m'enfonce dans le quartier, loin du boulevard encore animé. Pas de voiture. De rares silhouettes se dessinent aux angles des rues adjacentes, disparaissent dans les ombres, se résorbent. Je marche lentement, je profite du calme et de la solitude dans la rue, qui succèdent aux couleurs bruyantes et multiples de la journée. Un bar encore ouvert, vide. De la musique qui s'échappe des fenêtres juste au-dessus de moi, des assiettes qui s'entrechoquent, tout le monde ne dort pas encore. Je croise un petit groupe d'hommes qui échangent, en silence, chuchotent dans une langue que je ne connais pas, douce, un peu chuintante, dont le faible écho résonne au carrefour. Je me sens protégée quand ils me regardent sans en avoir l'air, je souris un peu au passage, et je sais qu'ils le voient, et m'accordent leur bienveillance silencieuse. Et puis soudain, une silhouette qui avance en face de moi, longiligne et anguleuse, un homme qui marche presque en dansant. Je le regarde, il me regarde aussi, nous nous saluons d'un signe de tête. Je ne l'ai jamais vu. À ma hauteur, il esquisse un sourire amusé. Je tourne la tête. Ses yeux rient quand il s'adresse à moi, l'air grave pourtant : « Vous, vous êtes sage… ». Je m'étonne, mais il poursuit sa route, ses épaules qui tressautent. Je me retourne, il se retourne, nous échangeons un dernier regard attendri, surpris, joli, et je poursuis ma route, et rentre.
La ville apprenante ne lui paraît pas liée à ce qui est régulier (comme les trajets) mais à l'environnement toujours différent, « tu vois quelqu'un un jour et pas le lendemain ». Un environnement qui peut être violent : les bagarres, le sang, la drogue, la mort dans la rue, les gens que l'on sait dangereux et qui sont des voisins… La confrontation avec la loi, l'autorité, c'est aussi la violence policière, les contrôles répétés des copains sur le banc, lieu de réunion des ados, en particulier en fin de journée[1]. L. parle du climat, différent de celui de son adolescence, de l'inquiétude palpable des gens dans la rue aujourd'hui, elle se demande si ce sentiment vient d'elle, qui a grandi, ou si l'ambiance de la ville est réellement plus vulnérable. Elle repère de plus nombreuses situations où

[1] Depuis, les bancs ont tous été enlevés de la rue.

les gens sursautent si quelqu'un crie, si un objet tombe en faisant du bruit, attitudes de crainte qui « déteindraient sur elle », sans qu'elle change d'attitude pour autant, conservant sa liberté d'aller et venir, de regarder, de parler, d'écouter. Ce climat ne supprime pas « les choses drôles », les rencontres « inquiétantes et excitantes ». « Tu ne sais jamais à qui tu as affaire, mais c'est une condition de l'échange ». L'expérience de la ville se fait aussi dans les cafés, les terrasses, les bars. « On y voit toutes sortes de gens, ceux qui y travaillent, ceux qui ne font rien, ceux qui se lèvent, ceux qui vont se coucher : des lieux où on est en contact avec des modes de vie ». Elle dit encore qu'elle s'est beaucoup promenée dans la ville, perdue même et en le faisant exprès, qu'il lui arrive de se trouver seule dans une fête, dans un concert, n'ayant pas retrouvé ceux qui devaient l'accompagner et que c'est une sensation particulière : celle de l'isolement dans la foule rassemblée autour d'un évènement. Plus généralement, vivre dans la ville lui semble être une manière d'apprentissage du collectif, dans les fêtes, les manifestations, les festivals, les concerts.

On se touche, se reconnaît, cherche des signes de reconnaissance. On s'observe du coin de l'œil, du coin du coude, on se jauge. On est là, tous ensemble, la foule serrée dans la salle sombre, la musique qui remplit nos corps. Nous dansons ensemble, masse vibrante et compacte. Et si chacun est attentif aux autres, nous ne formons plus qu'une oreille, assourdie et consentante. Et brutalement, comme un rêve, le concert se termine, nous sommes projetés dehors, la vie continue. Nous retrouvons nos marques, nos sens, le fil de nos vies. Ne nous frôlons plus, ne dansons plus, mais rions encore, heureux, et seuls.

En marchant, en baignant dedans, elle a appris et apprend toujours de la grande ville.

254

Apprivoiser la ville, c'est à Moscou et Saint Pétersbourg en Juin 2010

Lise Mingasson

Le sentiment d'étrangeté commence dès la première sortie, la première rue, lorsqu'on lève les yeux pour en vérifier le nom sur le plan, tenu à la main, et acheté à Paris. L'alphabet romain n'est d'aucune utilité, et nous nous trouvons devant des symboles graphiques, élégants mais hors de ma compréhension et de mes références. Avant de partir, j'avais imaginé une double écriture romaine et cyrillique aux endroits stratégiques, ou la force de mon intuition pour remplacer une lettre par une autre. Non, la rue gardera son mystère.
Oser aborder un passant au visage fermé ? Mes trois mots d'anglais ne servent à rien.
Se trouver dehors sans pouvoir lire les plaques, sans savoir demander son chemin, sans comprendre ce qui pourrait m'être adressé en retour, des intonations inédites sans écho dans ma langue. Je fais l'expérience de l'analphabète dans un pays étranger.
L'accès au métro renforce la perte de savoir, ce savoir qui va de soi, savoir se diriger, trouver, demander, se déplacer sans même faire attention, d'un savoir constitué par l'éducation, l'école, la pratique, l'habitude… J'ai perdu l'intégration à un pays, à une ville, d'un seul coup. J'ai perdu le savoir expert d'être en mesure de me diriger en pensant à autre chose. Le métro surprend par sa profondeur, on file sous la terre à grande vitesse, il étonne par sa propreté, pas de tag, à peine de publicité contenue dans des panneaux suspendus au plafond et visibles le temps de la descente/montée, des œuvres d'art hautement symboliques sur les quais, des éclairages inattendus, luxueux. Un employé dans sa guérite tout en bas de l'escalier roulant surveille le flux. À l'expression de son visage, ce n'est pas une personne susceptible d'être dérangée. Il aura fallu, avant, montrer au guichet avec ses doigts combien de tickets on voulait acheter. Se repérer dans les cartes hebdomadaires ou mensuelles ou quotidiennes, demande déjà une forme de savoir faire et d'audace pour se faire comprendre.

La statuaire de la station Partisanskaya (la nôtre), à Moscou, un immense tableau à la mémoire des partisans en action est visible de loin. Au retour, il sera le signe de reconnaissance d'un parcours réussi !

Tout en bas, deux directions possibles, quai un, quai deux, des indications de ligne et de correspondance sur les murs que le métro cache en arrivant dans un bruit d'enfer. Il faut essayer de déchiffrer entre deux métros. Des annonces au haut-parleur en russe, bien sûr, achèvent de nous rendre confus à propos de ce qu'il conviendrait de faire… Cette fois, nous nous sommes procuré un plan avec les deux écritures, romaine et cyrillique, on compare le nez en l'air devant les panneaux, comment est la première lettre. Le K, le M… par exemple, se retrouvent dans les deux alphabets, mais d'autres lettres restent des signes cabalistiques. On mémorise le graphisme comme on peut. Sur les panneaux indicatifs, les couleurs désignent une ligne dont le numéro n'apparaîtra qu'une fois. Il faut ensuite suivre la couleur. C'est pratique. Mais les stations, nous le découvrons au bout d'un temps, changent de nom selon la direction empruntée. Comme si Châtelet s'appelait différemment selon que l'on se trouve sur la ligne Vincennes/Neuilly, ou mairie d'Ivry/Aubervilliers. Il faut se départir de la comparaison, de ce qu'on sait et entrer dans une autre logique. Peu à peu, ça vient. Au début on compte sur les doigts les stations, on essaie de se concentrer. Avec plus ou moins de succès tant l'observation des passagers est prenante et distrayante.

Mais quelle fierté et quel plaisir lorsque, peu à peu, des signes de reconnaissance se manifestent, de nouveaux repères, qui donnent alors le sentiment d'être un peu - sur ce trajet tout au moins - une vraie moscovite ! Comme si le premier travail d'adaptation était, où que l'on se trouve, de se constituer une géographie de la ville lisible par soi-même et conforme à ses habitudes, voire à ses valeurs. À Saint Petersbourg, par exemple, le repère sur la perspective Nevski, grande avenue rectiligne de plus de quatre kilomètres, a tout de suite été celui de la Maison des livres, immense librairie dans un bel immeuble, édifié par la société Singer au début du XXe siècle. Il est surmonté d'une tourelle et d'un globe grâce auxquels on le repère de loin. Au premier étage, un grand café qui donne sur la rue. Je suis assise face à l'église Notre dame de Kazan. C'est un lieu facile à trouver. Quel plaisir de dire à ses compagnons : Rendez-vous au café de la librairie !

256

Les cartes postales achetées dans ce lieu, écrites sur un coin de table, doivent maintenant être postées, trouver les timbres et la poste, ça occupe ! En agitant celles-ci à la sortie du métro en direction d'un visage engageant, on nous désigne du doigt un certain endroit, en face. En s'approchant, rien, c'est un magasin, on entre tout de même. La poste est au-dessus, au premier étage, on nous le fait comprendre par signes. On reviendra plus tard, là c'est fermé. Quel plaisir d'avoir repéré l'institution la Poste ! Petit bureau sans enseigne au premier étage d'un immeuble banal. Je prends conscience de ces petits riens qui fondent la vie de tous les jours.

Le sentiment d'appartenir à une communauté nécessiterait un long apprentissage des codes en vigueur. Le visiteur, le touriste, n'a pas envie d'être repéré comme tel. Se fondre dans la ville est un plaisir. Repérer quelques institutions, savoir bouger d'un point à un autre, reconnaître une façade ou un monument, le situer dans un quartier : quelques bases pour pouvoir être tranquille en marchant, sans avoir la sensation permanente de faire attention. Je mesure ce confort au retour, à Roissy, lorsque juste en suivant les panneaux distraitement, je me trouve au bon arrêt, au bon endroit, au bon moment pour attraper le bus sans réfléchir.

257

Carte postale Las ramblas

Camille Gicquelet

Souvenir et expérience merveilleuse qu'est la traversée des *Ramblas*. À la fois réputée pour son ambiance festive et ses pick-pocket, j'ai décidé de tenter l'expérience urbaine. Rue de plus de 1,2 kilomètres reliant le port Vell et la place de la Catalunya. La colonne de Christophe Colomb fut mon point de départ. Dos à la mer, je m'engage sur cette avenue mythique de Barcelone. M'attend alors une remontée pleine de surprise et de rencontres diverses. Surprises d'abord par la rencontre avec des animaleries hors murs, puis par des statues vivantes ! Eh oui, tout au long de mon excursion j'ai rencontré différentes statues qui s'animent lorsque l'on donne une pièce ou un sourire.



259



À mi-parcours, j'ai eu l'honneur de poser mes pieds sur une œuvre de Miro qui se trouve juste en face du marché (fermé lors de ma venue). Une promenade agréable, à refaire mais de nuit car m'a-t-on dit :

- *Ça n'a rien à voir !*

L'amateur de sépultures

Bernard Bier

Ce sont, à l'automne, des gosses qui ramassent des marrons dans « le jardin » du Père Lachaise, sous la surveillance de leurs mères.

C'est le samedi 1er octobre 1966 en fin de matinée, au cimetière des Batignolles, l'enterrement d'André Breton. Drapeaux noirs, drapeaux rouges, une gerbe de la fédération anarchiste, des anars, des trotskystes. Quelques jeunes gens seuls, n'oubliant pas que « toute l'eau de la mer ne saurait laver une tâche de sang intellectuelle », attendent de main alerte l'improbable venue du stalinien Aragon qui a osé commenter ce décès à l'ORTF. Sur sa tombe, on peut lire : « Je cherche l'or du temps ». À quelques pas, sur celle de Benjamin Péret, on déchiffre - de plus en plus mal - : « je ne mange pas de ce pain-là ».

C'est un jeune qui, pour sa première sortie avec celle qui devait devenir sa compagne de vie, l'emmène au Père Lachaise et lui lit, marchant entre les tombes, « Français, encore un effort pour devenir républicain ! », texte angulaire de *La philosophie dans le boudoir* de D.A. F. de Sade.

Ce sont les photos vieillies des manifestations au mur des fédérés, avec les ouvriers en costume et cravate, les femmes en chapeau, et plein de drapeaux rouges et noirs.

C'est l'enterrement de Pierre Overney, et celui des rêves d'une génération.

C'est l'hommage sororal, à l'arc de triomphe de l'étoile, à celle qui est « plus inconnue que le soldat inconnu, sa femme ».

C'est Benjamin Péret qui lors du procès Barrès joua le rôle du soldat inconnu.

261

C'est une longue marche sous la pluie, dans Copenhague, pour rejoindre le cimetière d'Assistens, où est enterré Soeren Kierkegaard - nom qui en danois signifie cimetière.

C'est le vieux cimetière juif de Prague aux tombes délabrées, puis celui plus excentré d'Olsani, où dès l'entrée est dorénavant fléché le chemin vers celle de Franz Kafka.

C'est à Berlin, dans un coin du Dorotheenstädtisch-Friedrichswerderscher Friedhof que l'on peut croiser entre autres Bertold Brecht, Hélène Weigel-Brecht, Herbert Marcuse, Georg-Wilhelm-Friedrich Hegel…

C'est à Port Bou le monument à Walter Benjamin - qui n'est encore connu que par photo et qui figure au programme d'un très prochain voyage.

C'est la rue de la Vieille-Lanterne (anciennement rue de l'Écorcherie, puis rue de la Tuerie), aujourd'hui disparue (mais près de deux théâtres), où l'on retrouva pendu Gérard Labrunie, dit Gérard de Nerval.

Ce sont les enclos paroissiaux du Finistère, avec leurs crânes entassés.

C'est la tombe du criminel Sitarane à Saint-Pierre de La Réunion, couverte de fleurs, avec des cierges, des *ex votos* à Saint Expédit, lieu de cultes sataniques.

C'est la crypte des capucins à Palerme et ses catacombes, et celle de Vienne où sont les tombeaux des Habsbourg.

C'est la tombe d'un leader d'extrême droite, mort accidentellement, et qui se trouve au cimetière de Montparnasse, entourée de tombes qui portent des noms à consonances sémites.

262

C'est l'enterrement de Serge Gainsbourg à Montparnasse, la tombe se couvrant d'objets hétéroclites, dont des choux il va de soi, pendant que passe en boucle « dieu est un fumeur de havanes ».

Ce sont les statues féminines dénudées qui envahissent les cimetières parisiens, mais aussi italiens et d'ailleurs, dans la seconde moitié du 19ème siècle, et qui témoignent d'une véritable érotique funéraire, contemporaine des œuvres de Barbey d'Aurevilly, de Villiers de l'Isle-Adam, de Jean Lorrain…

C'est le monument funéraire d'Oscar Wilde et les traces de rouge à lèvres qui le couvrent, ou le gisant de Victor Noir, à la braguette lustrée par les attouchements divers - les plus « spectaculaires » ne m'étant connus que par des photos (érotiques ? pornographiques ?) « privées ».
Aujourd'hui des caméras de vidéo-surveillance et des inscriptions comminatoires aussi dissuasives qu'incitatives visent à prévenir tout hommage pressant, renvoyant ces deux bienheureux à une seconde mort.

C'est une balade de l'association Tramway (« Tramway-Histoires en ville », association autoproclamée d'utilité publique pour les flâneurs), sur le thème « Éros au Père Lachaise » et qui connut un tel succès qu'elle dut être renouvelée trois fois. (Seul, un « Paris de la Commune », organisé par la même association, connut plus de succès - et de récidive donc).

C'est la tombe d'Yvette Guilbert,
et celle de Cléo de Mérode.

C'est la tombe de Gérard de Nerval,
et celle de Guillaume Apollinaire.

C'est un parcours janséniste qui conduisit l'association Tramway, déjà citée, sur les traces de Jean Duvergier de Hauranne, abbé de Saint-Cyran et de la duchesse de Longueville à Saint-Jacques du Haut-Pas, celles de Pascal et de Racine à Saint-Etienne du Mont, et celle de Pierre Nicole à Saint-Médard.

263

Avec en tête, ces vers d'André Breton dans « Pleine marge » :
« Jansenius oui je vous attendais prince de la rigueur
Vous devez avoir froid ».

C'est un jeune couple surpris déposant un bouquet sur la tombe de Proust.

Ce sont les chats, et les dames à chats qui hantent les cimetières…

C'est le Pont Mirabeau où se serait jeté en Seine un soir d'avril 1970 Paul Celan.

Ce sont les rues de la Tombe-Issoire, Gît-le-coeur, du Départ… et l'allée des brouillards.

C'est la plaque au columbarium du Père Lachaise de Maria Calougeropoulos, dite Maria Callas (1923-1977), qui mourut si souvent en scène en Violetta, Norma, Lucia, Gilda, Gioconda, Médéa, Tosca…
Ses cendres ont été volées, retrouvées, rapatriées en Grèce pour être jetées en mer Egée. Mais les *afficionados* du bel canto viennent toujours nombreux la voir mourir, encore !

Ce sont les tombes d'Yves Montand, Francis Lemarque, Mouloudji, qui chantèrent Paris, un Paris qui se meurt, un Paris qui n'est plus.

C'est la tombe de la mère de Sophie Calle au cimetière Montparnasse, avec cette inscription : « je m'ennuie déjà ».

264

Promenons-nous dans les plaques

Charles Calamel, Alain Vulbeau

Apporter de l'intérêt aux plaques de rue, c'est donner de l'importance aux détails de notre environnement familier, aux petites choses qui font partie de notre banal quotidien. Et cela rappelle également que la petite histoire s'inscrit dans la grande dans un mode itératif : l'histoire de l'individu se retrouve dans l'Histoire avec une grande H, comme disait Georges Perec.

La ville est comparable à un grand livre ouvert qui suggère la mise en relation de la sphère privée avec la sphère publique. Les plaques de rue invitent alors à repenser les relations qui existaient, existent et existeront entre l'individu et la ville, notamment à travers l'expérience urbaine, c'est-à-dire la mise en mouvement des connexions humaines.

D'un certain point de vue, les plaques de rue ne sont pas anodines, bien qu'on les utilise pour se situer géographiquement. Elles permettent aussi une situation historique, car elles nomment des choses, des gens, des faits et donc notre histoire : elles créent de façon implicite les liens et nous en apprennent sur notre histoire et sur nous-mêmes. À travers elles, la ville devient une entité vivante et non plus uniquement un objet, et nous fait prendre en compte notre propre historicité.

Ce texte veut faire ressortir le caractère informellement éducatif de la plaque de rue, qui apparaît comme le pense-bête du piéton sans mémoire et qui lui rappelle, tel le *post-it* sur le réfrigérateur, ce qu'il convient de ne pas oublier lors du prochain passage à la supérette. Ces plaques sont les détails de la forme et du présent de la ville qui ne sont rien d'autre que le recueil d'un condensé de l'expérience de ceux qui font notre histoire.

Rue Gabriel Péri

À Saint-Denis, une plaque rend hommage à Gabriel Péri, l'un des fusillés du Parti communiste, ancien responsable des Jeunesses communistes, chef de la rubrique « Affaires étrangères » à l'Humanité et député d'Argenteuil. Passé à la clandestinité, il est arrêté en mai 1941 et fusillé le 15 décembre de la même année au Mont-Valérien.

265

La rue Gabriel Péri de Saint-Denis a été baptisée dès 1946 et une étude menée sur les plaques de rue, situe G. Péri parmi les dix personnalités les plus fréquemment citées pour nommer ou renommer les voies urbaines après la guerre. De nombreuses villes, et notamment les communes de la « banlieue rouge », ont leur rue Gabriel Péri, mais, selon les circonstances et la perception locale du « héros », on lui attribue des voies plus ou moins prestigieuses : grandes avenues issues de nouveaux tracés, petites rues reprenant le parcours d'anciens chemins, places rappelant des sites patrimoniaux, impasses inscrites dans des grands ensembles d'habitat social. L'exploration systématique des rues Gabriel Péri permet de constituer un espace d'enquête, témoin des arrangements de l'espace urbain avec ses nouveaux habitants et ses mutations institutionnelles. L'attention aux noms de rues et à ses plaques est une façon de tenir compte de descripteurs discrets. Parfois, les plaques de rue restent figées dans le contexte dont elles ont procédé : elles affichent pour toujours les choix et les enthousiasmes d'un moment historique. Il arrive aussi que l'on doive renouveler ces inscriptions urbaines : alors la plaque se met à parler d'un autre monde.

Place Django Reinhardt

Si les communes de la « banlieue rouge » commémorent ses héros aux actes résistants et autres personnages illustres de notre histoire, il est toujours surprenant et sympathique de trouver une plaque de rue dédiée à un musicien, célèbre dans un microcosme culturel comme peut l'être le jazz. En effet, on croise facilement au hasard des promenades, une avenue Mozart, une place Chopin, une rue Beethoven ou Berlioz, situées dans les quartiers riches de Paris, ou encore les rues Lulli ou Lassus. Ces grands compositeurs de musique classique ou baroque renvoient à une culture musicale générale ; mais il n'en va pas de même pour les musiciens qui ne relèvent pas tout à fait du même patrimoine culturel. Il est intéressant de constater par exemple qu'une place dans le 18e arrondissement de Paris est maintenant dédiée à Django Reinhardt, guitariste de jazz manouche, né en 1910 et mort en 1953. Les plaques de rue rappellent « une » histoire.

Cependant, il y a autant d'histoires du jazz qu'il y a de styles, d'esthétiques musicales, ou de périodes créatives de ce courant artistique que l'on date par le tout premier enregistrement discographique, en 1917 aux États-Unis. De ce point de vue, on peut dire, avec André Hodeir, qu'il existe « des » mondes du jazz, et ces mondes sont indissociables de tous les musiciens qui font son histoire. Le jazz possède une extraordinaire faculté d'appropriation. Cette musique est *mélophage* ; elle dévore tout élément thématique qui, par sa structure, s'apparente à son propre système. Autrement dit, une chanson à succès, une berceuse, une courte mélodie fredonnée et les jazzmen en font un tremplin pour improviser une page de musique. Bien sûr, l'inauguration de la place Django Reinhardt marque le 100ème anniversaire de sa naissance. Mais Django était de ces jazzmen capables d'inventer et de métisser les mélodies tsiganes au swing du jazz ; la valse tenant alors un rôle déterminant dans la genèse du style guitaristique de Django. Un homme de la rue, le héros d'un peuple, comme dit François Billard, a désormais une place dans la cité.

Rue Kenny Clarke

Une rue au nom de Kenny Clarke c'est banal, mais pas commun. Si les deux termes sont synonymes d'ordinaire, le banal est ce qui est connu, courant ; le commun est ce qui habituel, vulgaire. Kenny Clarke était connu, d'un certain milieu en tout cas, mais certainement pas vulgaire. Mais pourquoi donner à une rue le nom d'un musicien de jazz ? Qu'aurait-il fait pour notre histoire ?

En fait, l'organisme du nom de Montreuil Développement (MODEV) a revendu à la ville de Montreuil-sous-bois, cet espace de voirie.

Né à Pittsburgh en 1914, Kenny Clarke meurt à Montreuil-sous-Bois le 25 janvier 1985, et c'est probablement la raison de la commémoration de cette voie à son nom. C'aurait pu être pour son rôle innovant de batteur auprès de nombreux musiciens mondialement connus comme Miles Davis, Bud Powell, Milt Jackson et bien d'autres qui aurait rendu illustre cet immigré américain, habitant de Montreuil-sous-Bois. Mais cette plaque de rue ne souligne pas son parcours artistique relationnel. Elle n'est pas non plus relative à sa créativité de jeu de musicien.

267

Avec Art Blakey et Max Roach, autres batteurs de jazz, on peut dire qu'il est l'un des inventeurs du style de batterie moderne et l'un des précurseurs du style *bebop* en mettant la cymbale au premier plan dégageant la caisse claire et la grosse caisse, et leur affectant un autre rôle dans l'expression du rythme de la musique. Au hasard d'une promenade, la rue Kenny Clarke s'est mise effectivement à réveiller une autre histoire, celle où se mêlent mémoire et affectif. Lorsque l'on constate que certains éléments de notre vie prennent du sens, on mesure les connaissances que nous avons et créons alors de nouveaux liens. Kenny Clarke est venu s'installer en France en 1956, année de ma naissance, et en 59, il signe aux côtés de jazzmen français la magnifique musique de film de Louis Malle : *Ascenseur pour l'échafaud*. Miles Davis avait réuni un quintet pour enregistrer la bande originale en faisant projeter le film sur grand écran. Miles Davis, René Urtreger, Barney Willem, Pierre Michelot et Kenny Clarke avaient improvisé au fur et à mesure que défilaient les images. Du vrai jazz, une musique improvisée ici et maintenant, gravée pour longtemps jusqu'à ce que le temps l'efface. Ce musicien fut aussi à l'origine de la création d'une formation mondialement connue qui s'appelait le MJQ ; le Modern Jazz Quartet, quatre musiciens noirs qui jouaient en smoking. Je me souviens des pochettes de disques de cet orchestre : élégance, distinction, classe et swing.
Kenny Clarke : un musicien de jazz simplement extra-ordinaire.

Rue Gabriel Péri
L'ancienne plaque au nom de Gabriel Péri a été remplacée par une nouvelle, sauf à certains endroits où les deux plaques cohabitent, à l'angle de la rue Péri et du Square de la Résistance, en ne racontant pas tout à fait la même histoire. Si l'on regarde dans le détail, on peut lister quelques nouveautés.
Sur la nouvelle plaque, la priorité est donnée au « local ». Le nom de la ville de Saint-Denis apparaît en bonne place, occupant près d'un quart de la surface. Sur l'ancienne, le nom de la ville n'est pas mentionné. Ainsi le nom de la rue Gabriel Péri est indexé à un territoire identifié et spécifique. Deux détails ont disparu par rapport à l'ancienne plaque : les termes « député » et « héros national ».

Ces deux termes renvoient au parti communiste et à la revendication de son destin patriotique puisque G. Péri fut député communiste d'Argenteuil, avant la guerre et membre de la résistance, fusillé en 1941. En « oubliant » de rappeler ces éléments, la plaque est cohérente avec l'image actuelle de la ville qui se veut singulière : ville rouge mais pas dans la ligne, ville de banlieue mais inscrite dans une histoire longue, ville ancrée dans le local mais ouverte à l'international, ville populaire mais ouverte aux innovations du système. Avec le terme « fusillé », on apprend comment Gabriel Péri est mort mais l'ancienne plaque précisait « fusillé par l'ennemi » : y aurait-il maintenant indécision sur l'auteur du crime ?
En fait, il est aujourd'hui notoire que G. Péri a été livré par un « ami », avant d'être fusillé par ses ennemis. Le silence sur l'auteur du crime rappelle implicitement et paradoxalement la vérité historique.
Ainsi, le mot « résistant » qui n'était pas sur la plaque précédente, permet de décrire G. Péri mais, tout autant, de qualifier l'esprit d'une ville comme Saint-Denis et d'en faire le discret autoportrait.

L'éducation en plaques

C'est à partir de 1728 que l'on commença à poser des plaques dans les rues de Paris, sur ordre du lieutenant général de police René Hérault. Il fallut deux mois pour nommer les 900 rues de l'époque et c'est plus d'un siècle plus tard qu'apparurent les plaques métalliques telles qu'en usage aujourd'hui. Les noms qui apparaissent nous informent sur les valeurs de chaque époque, ce que l'on comprend encore mieux quand on considère à quel point des personnages sont tombés dans l'oubli. Ainsi ce que l'on apprend avec les plaques de rue, c'est à se repérer dans la mémoire des inscriptions urbaines : on peut se perdre en passant par des rues dont on connaît les personnages qu'elles évoquent mais être très familier de voies dédiés à des inconnus qui le resteront durablement pour nous. Les noms des rues évoquent une mémoire déployée en réseau dans toutes les villes. C'est un hit parade patronymique qui accompagne nos visites dans des communes proches ou éloignées avec les inévitables avenues Pasteur, Victor Hugo, de la République ou du Général Leclerc.

269

Mais si l'on considère comme relevant d'un autre projet l'histoire de la ville dans les itinéraires de Rome chez Stendhal par exemple, on peut remarquer le fait que, dès qu'il y a écriture, il y a l'esquisse d'une ville imaginaire. En d'autres termes, les guides touristiques composent une lecture littéraire des villes et des rues qu'ils présentent. Alors, une ville, serait-elle nommée Paris, Rome ou Montreuil-sous-Bois, devient, le temps d'un article, une construction de mots qui s'accompagne d'une interprétation, et ce n'est plus la fidélité à ce que couvre topographiquement le nom de la rue qui importe, mais ce à quoi il nous renvoie de notre propre histoire. Les plaques de rue prétendent évoquer un certain espace de la réalité tout en suscitant, ostensiblement, notre imaginaire. Et, au plan éducatif, c'est un nombre infini de leçons sensibles qui s'offrent à nous.

Bibliographie

Antonietto A., Billard F., *Django Reinhardt. Rythmes futurs*, Paris, Fayard, 2004.

Benjamin W., *Sens unique*, Paris, Les Lettres nouvelles/Maurice Nadeau, 1978.

Calvino I., *Les villes invisibles*, Paris, Seuil, 1996.

Clavel M., *Sociologie de l'urbain*, Paris, Anthropos, 2002.

Douzenel P., *Saint-Denis. Aux coins des rues*, Saint-Denis, PSD, 1993.

Fourcaut A. (dir.), *Banlieue rouge 1920-1960. Années Thorez, années Gabin : archétype du populaire, banc d'essai des modernités*, Paris, Autrement, Série Mémoires, n°18, 1992.

Hodeir A., *Les mondes du Jazz*, Perthuis, Rouge Profond, 2004.

Roudaut, J., *Les villes imaginaires dans la littérature française*, Paris, Hatier, 1992.

Stendhal, *Promenades dans Rome*, Paris, Gallimard, 1997.

Stéphane B., *Dictionnaire des noms de rues*, Paris, Mengès, 1984.

Vulbeau A., *À propos de deux plaques de rue*, Melissa, 2004. (http://www.melissa.ens-cachan.fr/spip.php?article440)

Vulbeau A., *Cent huit rues Gabriel Péri*, Paris, Sens & Tonka, 2003.

270

Liste des auteurs

BEJAOUI Safia, *Étudiante, master 2 CITS*

BENESSAVY Abdel, *Étudiant, master 2 CITS, Éducateur à la Protection judiciaire de la jeunesse*

BENLAHOUCINE Khadija, *Étudiante, master CITS*

BOUCHAREU Manon, *Titulaire du master CITS*

BOUHOUIA Tahar, *éducateur en prévention spécialisée et doctorant en sociologie des organisations. Chercheur, consultant en sociologie des organisations et en développement social local. Membre de l'équipe de coordination du «réseau CEDREA» (Centre d'étude des dynamiques sociale et de la recherche action)*. Dernière publication : De la transformation du sujet aux démarches interdisciplinaires, in *LISRA*, Février 2009 (http://labo.recherche-action.fr/)

BOUILLEAU Séverine, *Étudiante Master 2 CITS, Référente de Parcours pôle Réussite éducative*

BRODY Aymeric, *Doctorant, EXPERICE, Université Paris 13*. Dernière publication : Brody, A., « L'investissement de l'espace domestique par le jeu d'argent : l'exemple du poker », *Revue des Sciences Sociales*, n°45, 2011 (à paraître)

BROUGÈRE Gilles, *Professeur, EXPERICE, Université Paris 13*. Dernière publication : Brougère, G. (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles : P. I. E. Peter Lang, 2010

BUSY Jean-Gabriel, *Directeur du service enfance, Clichy-la-Garenne (92), Doctorant, équipe Crise, École, Terrains sensibles, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest*. Dernière publication : Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs ? in *Revue Informations sociales* n° 161, septembre – octobre 2010, p. 70 – 78

CALAMEL Charles, *Docteur en sciences de l'éducation, équipe Crise, École, Terrains sensibles, UPO, Formateur consultant enseignements artistiques*. Dernière publication : Improviser pour apprendre. Des pratiques artistiques sur la scène pédagogique, *Cahiers pédagogiques*, n° 486, 2010

CLAVEL Maïté, Maître de conférences, *Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*. Dernière publication : « Un ailleurs au sein de la ville. Le parc des Buttes-Chaumont », in Bonnin P. et Clavel M., « Natures urbanisées », *Ethnologie française*, XI, 2010

CELLIER Hervé, Maître de conférences, HDR, *équipe Crise, École, Terrains sensibles, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest Nanterre la Défense*. Dernière publication : *La démocratie d'apprentissage,* Paris, L'Harmattan, 2010

CHAMBON André, Chargé de recherche honoraire à l'INRP. Dernière publication : en collaboration avec B Bier et J-M De Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* Paris : ESF, 2010

CISSÉ Aminata, *Agent de développement local, mairie de Cergy, Titulaire du master CITS*

DAHOU-FREDI Kadéjat, *Coordinatrice pédagogique dans le secteur du bâtiment et des travaux publics au sein d'un GRETA, Titulaire du Master 2 CITS*

DUSSAUX Maryvonne, *Ater Université Évry, doctorante, laboratoire CERLIS, UMR 80 70, Université Paris Descartes*. Dernière publication : L'éducation au développement durable, nouvelle politique éducative locale? *in* Zelem M-C., Blanchard O. et Lecomte D. (dir.), *L'éducation au développement durable; De l'école au campus*, Paris, L'harmattan, 2010

ETIEN Maddly, *Étudiante en Master 2 CITS, Éducatrice spécialisée pour enfants et adolescentes sourds*

FAURE Annie, *Titulaire du Master CITS Institutrice/formatrice, Éducation nationale, en mission à Mayotte*

FERNAGU-OUDET Solveig, *Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Centre de Recherches Éducation et Formation (EA 1589), ER « Apprenance et formation d'adultes »* Dernière publication : Alternances et professionnalisation, *Dossier des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°24, 2010.

GENATIO Marine*, Étudiante en Master 2 CITS, Animatrice socioculturelle en centre de loisirs*
GICQUELET Camille, Titulaire du master CITS

GILARDI Flora, Étudiante Master 2 CITS

HENRY Gilles, *Sociologue et chargé de cours, Chercheur associé, Centre de Recherche sur les Médiations (CREM), Université Paul Verlaine, Metz.* Dernière publication : « Des regroupements de jeunes et des lieux - Regards croisés sur des usages du territoire du cercle familial », in *Rites et codes des jeunes* - 3ème journée de l'éducation partagée, Clermont-Ferrand, Presses de l'Imprimerie « La source d'Or », 2010, pp. 64-67.

HUGON Marie-Anne, *Professeur, équipe Crise, École, Terrains sensibles, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest Nanterre la Défense* Dernière publication : avec Bettencourt AM, « Paris and Lisbon : improving links between schools and families », London Digest 6, Institut of education of London, spring , 2010, pages 22-23.

JÉSU Frédéric, *Pédopsychiatre de service public, ex-chargé de mission « enfance-familles » à la Ville de Paris, consultant. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France).* Dernière publication : *Coéduquer – Pour un développement social durable*, Paris, Dunod, 2004

LABYAD Rhania, *Étudiante, Master 2 CITS*

LEGRAND Julie-Anne, *Titulaire du Master 2 CITS, Assistante de service social*

LIBERT Charlotte, *Titulaire du Master 2 CITS*

LONGERINAS Joëlle, *Enseignante Éducation nationale, Chargée de cours, Master CITS, Université Paris Ouest Nanterre*

273

LORIERS Marie-Christine, *Journaliste*

MEHMEDBEGOVIC Dina, *Directrice adjointe du London Education Research Center, (LERU), Faculty of Policy and society, IOE (Institut of Education), Université de Londres*. Dernières publications: "Miss, who needs the languages of immigrants?": London's multilingual schools, in Brighouse T. and Fullick L., *Education in a Global City: Essays from London*, edited by, Institute of Education, London, University of London, 2007

MINGASSON Lise, *Journaliste honoraire, animatrice d'ateliers de parole et d'écriture*. Dernière publication : « Au coeur d'un quartier parisien, une action créative sur le thème de la transmission » in *Nouvelles pratiques sociales*, Volume 22, numéro 2, 2010, pp.199 à 213.

MONROY Leslie, Titulaire du Master 2 CITS

MOUVET Bernadette, *Professeure en sciences de l'éducation, université de Liège, directrice du service de méthodologie des innovations scolaires*. Dernière publication: (dir), *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires - le projet « Solidarité »*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2009

OTT Laurent, *Formateur en travail social, chargé de la recherche, École de Formation Psycho-Pédagogique (EFPP), Paris,* Dernière publication : *Rendre l'école aux enfants*, Paris, Fabert, 2009

PARRA Adriana, *Doctorante, équipe Crise, École, Terrains sensibles, CREF, Université Paris Ouest Nanterre la Défense*. Dernière publication : (en collaboration avec) Leon J., Vallejo C., Obregoso Y.*, Clasificación Múltiple de Ítems y las representaciones sobre ambiente en profesores rurale*s, « Revista electrónica actualidades investigativas en educación » Costa Rica Vol 10 No.2

PEIGNIER Julie*, Titulaire du Master 2 CITS, Assistante pédagogique en collège*

PERONNET Camille, *Titulaire du Master 2 CITS, Chargée de la prévention à l'Aide Sociale à l'Enfance, Conseil Général des Hauts-de-Seine*

QUINTERO Janet, *Titulaire du Master 2 CITS, Professeur d'enfants handicapés, Mexique*

274

REINMANN Agnès, *Étudiante Master 2 CITS, Enseignante en RASED*

SIMON Marine, *Étudiante Master 2 CITS, Assistante de service social*

TINGRY Nathalie, *Doctorante en Sciences de l'information et de la communication, laboratoire MoDyCo, UMR 7114, Université Paris Ouest Nanterre la Défense/CNRS*

TOYER Emilie, *Master 2 CITS, Éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse*

TRAORÉ Zineb, *Master 2 CITS*
VULBEAU Alain, *Professeur, équipe Crise, École, Terrains sensibles, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest Nanterre la Défense*. Dernière publication : avec Belhandouz H., *De la rupture au lien. Regards sur l'éducatif renforcé*, Vigneux, Matrice, 2010

WALTER Georgia, *Titulaire du Master 2 CITS*

275

Resumenes

La educación para el desarrollo sostenible : de la ciudad educadora hacia el territorio inteligente.

Maryvonne Dussaux

Este artículo pone en relieve el funcionamiento de la ciudad educadora a través de la educación para el desarrollo sostenible, una nueva política educativa que utiliza el espacio territorial (o local) como medio de aprendizaje. Con el ejemplo de la ciudad de Angers (Francia) veremos qué tipo de estrategias pueden desarrollar los municipios. Pero ellos no son los únicos « interesados » ya que las autoridades locales (o entes locales) se implican también « en el campo » de la educación. Ya observamos que se está estableciendo otra relación entre la educación y el territorio y proponemos utilizar el concepto de territorio « inteligente » para comprender este nuevo fenómeno.

Palabras claves : desarrollo sostenible, educación, medio ambiente, participación, políticas educativas, territorio

Las ciudades educativas : ¿una respuesta a la relación entre el territorio y la educación ?

Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré

El objetivo de este artículo busca interrogar el significado de las palabras « ciudades educadoras ». ¿Cuál es la significación del vínculo entre las dos nociones? Es el concepto de ¿ ciudad educadora innovadora? Gracias a un enfoque epistemológico, el vínculo entre territorio y educación est resaltado. La asociación internacional de ciudades educadoras aparece en Barcelona en 1990 y transmite sus principios à través de una carta. Un recodo histórico permite de mostrar que la idea de aprender en una ciudad atraviesa la Historia en diferentes formas y teorías. Puede La « Politique de la ville » ser analizar a la vista del concepto de ciudad educadora ?

Ciudad educadora y Proyecto educativo: una influencia implícita.

Manon Bouchareu, Marine Genatio, Julie Peignier, Janet Quintero, Agnès Reinmann, Georgia Walter

Todas las ciudades del mundo son educadoras ya que proponen aprendizajes en todos sus espacios y se dirigen a todas las personas sin importar su edad, sexo, actividad, etc. Sin embargo, existen ciudades que tienen la certificación de « cuidad educadora » y ofrecen proyectos basados en los principios transversales de la carta de ciudades educadoras.

El presente artículo analiza tres proyectos pertenecientes a las diferentes ciudades educadoras.
Se trata de: « El proyecto intergeneracional » de la cuidad de París; « La música en departamento » de la cuidad de Nanterre; y « Terrenos Sensibles, actividades de expresión » de la cuidad de Rennes. El objetivo del artículo es de interrogar sobre la manera implícita en la que la noción de ciudad educadora se traduce en estos proyectos locales.

El compromiso asociativo y el aprendizaje en los barrios populares : el caso de los estudiantes voluntarios de la AFEV

Aymeric Brody, Gilles Brougère

A través del estudio del caso de los estudiantes voluntarios de la AFEV, este artículo interroga los aprendizajes del compromiso asociativo en el marco de una acción local. Dicho dispositivo está destinado a los niños de los barrios populares y propone un seguimiento individualizado centrado en el descubrimiento de la lectura y del objeto libro como un remedio a las desigualdades, ya presentes a edades preescolares. Los estudiantes interrogados, compartiendo un cierto ideal del trabajo de voluntariado, se enfrentan a dificultades ligadas al modo informal de trabajar que tienen que construir ellos mismos y esto con recursos limitados. Trabajando con un niño, una familia y un territorio aislado, estos voluntarios van, sin embargo, a revelar la reciprocidad de una práctica educativa que les confiere una postura de alumno. Estos aprendizajes que pasan por la práctica se refieren a los diferentes marcos de la experiencia del compromiso asociativo : el progresivo control del dispositivo de acompañamiento hacia la lectura, el establecimiento de una relación de confianza con el niño y sus cercanos, la aprehensión de un entorno familiar, de una comunidad y de una cuidad. Al final del proceso estos estudiantes voluntarios habrán aprendido acerca del compromiso asociativo en sí, como una manera de concretizar sus ideales a través de, o gracias a, las dificultades del trabajo de campo.
Palabras claves : Barrio popular, seguimiento individualizado, compromiso asociativo, aprendizaje por la práctica, educación informal.

Pertinencia de políticas educativas en un territorio complejo: el departamento del Guainia –Colombia

Adriana Parra

El presente artículo busca mostrar un panorama general de las políticas educativas puestas en marcha en Colombia y algunas de las implicaciones que estás han tenido para algunos actores locales, especialmente comunidades amerindias situadas en el departamento de Guainía en Colombia.

278

A continuación, se presenta algunos análisis de resultados de lo encontrado a través de la aplicación de una metodología cualitativa utilizando el método etnográfico y utilizando la categoría « pertinencia de políticas educativas ». Este trabajo hace parte de algunos de los resultados obtenidos durante la monografía para obtener el título de maestría en Ciencias de la Educación realizada en el año 2007 bajo la dirección de Alain VULBEAU.
Palabras claves : políticas educativas, método etnográfico, comunidades amerindias en Colombia

Los « sin voz» de la ciudad educadora
Maddly Etien et Rhania Labyad
El objetivo de este artículo es interrogar la accesibilidad de todos los habitantes a la ciudad educadora, ¿qué ambigüedades en la carta de las ciudades educadoras ponen en tela de juicio el concepto de «ciudad educadora» para TODOS? Gracias a una jornada de estudios dedicada a este problemática, un grupo de trabajo ha permitido a los estudiantes, profesores, profesionales y habitantes etc., apuntar las ambigüedades y discutir esta cuestión. Este trabajo de reflexión fue construido a partir de la carta de las ciudades educadoras, que transmite los principies del asociación internacional de ciudades educadores, aflorando en Barcelona en 1990.
Palabras claves : ciudad educadora, carta de las ciudades educadoras, habitantes, «Política de la ciudad», derecho a la ciudad.

El acompañamiento de los padres y la democracia participativa como marcadores de las preocupaciones educativas de las ciudades
Jean-Gabriel Busy
A través de las dimensiones del acompañamiento de los padres y de la democracia participativa, se intentará mostrar que más allá de servicios públicos ofrecidos a la población, las colectividades locales se encargan de la problemática de la educación a lo largo de la vida. Hoy, las ciudades, de educativas se volvieron educadoras. Para hacerlo, se tomará el ejemplo de proyectos desarrollados por dos municipios de la Región parisina.
Palabras claves : Educación - Acompañamiento a los padres - Democracia participativa - Participación - Educación a lo largo de la vida

279

El graffiti, una herramienta al servicio de una ciudad educadora
Abdel Benessavy, Séverine Bouilleau, Kadéjat Dahou-Fredi, Julie-Anne Legrand, Marine Simon, Émilie Toyer
En una Ciudad Educadora como Paris, es interesante interrogarse sobre las nuevas formas de expresión cultural, nacidas de la práctica urbana para así ser reconocidas como un aporte o como una herramienta educativa. El siguiente artículo cuestiona el sitio singular de la expresión de artistas por el Graffiti, Graff o Tag. En el cruce entre la práctica ilegal la cual por consecuencia es reprensible y la disciplina recientemente reconocida como una forma de arte entero, el Graffiti acelera un acercamiento cultural clásico para venir al encuentro de los habitantes. De esta manera, este artículo se interesa en mostrar el lugar que ocupa el arte urbano dentro de la Ciudad Educadora. ¿El Graffiti será un nuevo modo de expresión artística? ¿Cómo los artistas y las políticas viven la propagación de este arte urbano y llegan a conciliar los objetivos pudiendo a veces parecer contradictorios?

Lugares y jóvenes. El proceso democrático contrariado
Gilles Henry
Los jóvenes se apropian de lugares del espacio público, situados en el territorio de residencia de su círculo familiar. Aunque se reúnen en el solo fin de estar « entre ellos », este acto los(las) coloca en el corazón de un sistema complejo de interacciones que implican al alcalde del municipio, las fuerzas del orden, las asociaciones y los habitantes que se quejan de supuesto clima de inseguridad generado por el fenómeno. El artículo muestra cómo y sobre cuáles bases se desarrollan estrategias con el fin de devolver el fenómeno aceptable. Describe por testimonios cómo « compromisos buenos »se negocian en el marco de transacciones sociales.

280

Abstracts

Organizations for learning.
Solveig Fernagu-Oudet
Increased talk of the notion of competence in working and training practices as well as in human resources management has seen the emergence of concepts such as training organization, learning organization, and empowering organization. in these organizations all have in common to try and bring education and work together in the very act of work itself, and to do so in order to help individuals, groups, and organizations learn. This text aims to point out the challenges of such organizations and the situations which they are involved in producing.
Key words : Training organization, learning organization, and empowering organization, competence

The education for sustainable development : From educational city to learning territory.
Maryvonne Dussaux
This article show the operation of the educational city through the implementation of the education with sustainable development, a new educational policy which use the local ressources as support of training. We will see from the example of the city of Angers, what can be the strategies developped by cities. But the cities are not the only one concerned since other local communities also imply themselves in the field of education. Other relations between education and territories are being established and we will propose the concept of learning territory to understand this new phenomenon.
Key words: Sustainable development, Education, environment, participation, local educational policies, territory.

The educational cities: an answer to the connection between the territory and the education?
Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré
The target of this article is to question the terms of educational cities, what is the meaning of the link between these two notions? Is the concept of educational cities forward-looking? Thanks to an epistemological approach, the links between territory and education were brought out. The international association of the educational cities came to the fore in Barcelona in 1990 and conveys her principles through a charter.

281

An historical roundabout will allow to show that the idea of learning in and by the city go through History in different ways and trends. Could the "*Politique de la ville"* be analyzed in the light of the concept of educational cities?

Educating cities and Educational projects: an implied influence

Manon Bouchareu, Marine Genatio, Julie Peignier, Janet Quintero, Agnès Reinmann, Georgia Walter

Every city in the world are educating as they offer apprenticeships of their environments and they communicate with any individual regardless of its age, sex or activity etc. In another hand, some cities are classified as « Educating » also they propose various projects based on the Charter of Educating Cities. This article considers three projects implemented in different cities.

The topics are: « Concept of Inter generations» from Paris , « Music in a flat » from Nanterre and « sensitive grounds*, expressions activity »* from the city of Rennes. It also questions the way the notion of educating city translates and materialises itself into these projects.

Getting involved and learning in disadvantaged districts : the case of voluntary students of the AFEV

Aymeric Brody, Gilles Brougère

By means of studying the case of voluntary students of the AFEV, this paper questions the learning processes resulting from their voluntary involvement in the frame of a local action. Intended for children from low income districts, this operation offers individual help focused on the discovery of reading and of the book as an object, as a mean to confront inequality since nursery school. Sharing the ideals of voluntary work, the students in question have to face the difficulties of an informal approach which they build themselves with limited resources. Meeting a child, a family and an isolated area, these voluntary workers will reveal the reciprocity of an educative practice which in turn activates them in a learner role. These learning processes are linked to the different frames of their involvement: the progressive control of the operation of help for reading learning, the establishment of a trust relationship with the child and his close relatives, the apprehension of a familial, community and urban environment. As a result, these students will finally learn from the voluntary work itself, as a way of embodying their voluntary ideal despite or due to the field difficulties.

Key words: disadvantaged district, individual help, voluntary work, learning by practice, informal education

282

Working together: when method matters

Bernadette Mouvet, Marie-Anne Hugon

The Sociology of Translation is a relevant frame work for the development, the regulation and the analysis of territorial educational projects based on partnership between various actors in and out of schools. It has been implemented in Belgium, mainly in the town of Liège and the area around. After a short presentation of the basic principles of this approach, the authors draw the attention to the main conclusions driven from the analysis of three territorial educational projects. Operational proposals can be inferred which might interest actors working on urban projects aiming at making the city a shared educational space.

Key words: network theory, partnership, sociology of translation

Espai Jove La Salut

Khadija Benlahoucine , Annie Faure, Joelle Longerinas, Camille Péronnet,

The social center „Espai jove Lasalud, called, La Rotlana, (The Round in Catalan) located in Badalona (suburb of the south of Barcelona) was created 20 years ago by a group of youngsters having acquired premises in order to meet.One of them has done a training which allows him to make out of this meeting spot a recognized center by the municipality .Over the years, la Rotlana has grown, running a restaurant of the premises of the neighborhood. The center is supervised by a team of animators who develop a number of projects with the adolescents: music, danse, computer sciences, cooking, welcoming the „newly arrived, spanish courses, international solidarity, sports...

Key words: education, accountability, autonomy, multiculturalism

Speechless people in the learning city

Maddly Etien et Rhania Labyad

The target of this article is to question the accessibility of all the residents at the educational city, what ambiguities in the charter of the educational cities call into questions this concept of «educational city» for EVERYONE? Thanks to a study day devoted at this problematic, a debating workshop allowed students, teachers, professionals, residents etc., to quote those ambiguities and to discuss this question. This study process has been built from the charter of the educational cities, which convey the principles of the International association of the educational cities, came to the fore in Barcelona in 1990.

Key words : educational city, charter of the educational cities, residents, «Politique de la ville», right at the city.

283

The accompaniment in the parenthood and the participative democracy as markers of the educational concerns of cities

Jean-Gabriel Busy

Through the dimensions of the accompaniment in the parenthood and the participative democracy, I am going to try to show that beyond public utilities offered to the population, local authorities take care of the problem of the education throughout the life. Today, cities, of educational became educative. To do it, I am going to take the example of projects developed by two municipalities of the Paris region.

Key words : Education - Accompaniment in the parenthood - participative Democracy - Participation - Education throughout the life

Wallwriting, a tool for the learning city

Benessavy Abdel, Bouilleau Séverine, Dahou-Fredi Kadéjat, Legrand Julie-Anne, Simon Marine, Toyer Emilie

Within an Educative City such as Paris, it seems interesting to wonder about the new born cultural forms of expression of the urban practice to be recognized as contribution or educational tool. The article which follow, ask of the singular place of the expression of artists by the Graffiti, Graff or Tag. In the crossroads between illegal and so reprehensible practice and, discipline recently recognized as a shape of full art, the Graffiti pushes aside a classical cultural approach to come to the meeting of the inhabitants. So this article attempts to show the place which occupies the urban design within the educative city. Would the graffiti be a new mode of artistic expression? How do artists and politics live the distribution of this urban design and do they succeed in reconciling objectives which can sometimes seem contradictory?

Places and Youth. The frustrated democratic process

Gilles Henry

Young people appropriate places of the public space, situated in the territory of residence of their family circle. Although they meet in the only purpose to be "between them", this act places them in the heart of a system of interactions complex implying (involving) the mayor of the municipality (Commune), the police, the associations and the inhabitants who complain of supposed climate of insecurity generated by the phenomenon. The article shows how and on which bases develop strategies to return the acceptable phenomenon. It describes by testimonies how “good compromises” negotiate within the framework of social transactions (deals).

284

Virtual learning city

Nathalie Tingry

This article shows how the use of popular video games based on the *Sim City* model can contribute to formal school learning as well as to the development of professional or daily life skills. This text develops these three facets using examples and concludes on the assumption that certain uses of numerical resources represent a promising source of learning.

Key words : Learning city- youth- video games- self-learning - knowledge

285

Résumés

« Territoire apprenant » : les enjeux d’une définition
Bernard Bier
Le « territoire apprenant », une notion floue, dont le sens est à construire (voire à conquérir). Il s’inscrit, dans le champ des politiques publiques d’éducation, dans une histoire qui nous fait passer des contrats éducatifs locaux à la « ville éducatrice », à l’éducation et formation tout au long de la vie, puis au « territoire apprenant ». Dans le même temps, l’expression vient du monde des organisations, voire des organisations capitalistes, ainsi que du champ du développement territorial. Cette généalogie peut nous aider à en préciser les contours, mais aussi en pose les limites ou plutôt permet de voir que c’est une notion qui peut renvoyer à deux visions du monde : l’approche managériale ou l’utopie démocratique. Autrement dit, travailler cette notion nous conduit à retrouver le lien entre projet politique et projet éducatif. Là où l’utopie éducative rencontre l’utopie politique.
Mots clés : Territoire, éducation, politique, coopération, savoirs…

Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l’idée de « ville apprenante »
Solveig Fernagu-Oudet
L’invasion de la notion de compétences dans les pratiques de travail, de formation et de gestion des ressources humaines a vu émerger des concepts comme ceux d’organisation formatrice, qualifiante, apprenante ou capacitante. Ces organisations ont toutes en commun de chercher à relier formation et travail dans l’acte même du travail en vue d’aider les individus, les collectifs et les organisations à apprendre. Ce texte se propose de pointer les enjeux de telles organisations et des situations qu’elles participent à produire.
Mots clés : organisation apprenante, qualifiante, formatrice, capacitante, compétences.

L’éducation au développement durable : de la ville éducatrice au territoire apprenant ?
Maryvonne Dussaux
Cet article montre le fonctionnement de la ville éducatrice au travers de la mise en œuvre de l’éducation au développement durable, nouvelle politique éducative qui utilise l’espace local comme support d’apprentissage. Nous verrons à partir de l’exemple de la ville d’Angers, quelles peuvent être les stratégies développées par les villes.

287

Mais, les villes ne sont pas les seules concernées puisque d'autres collectivités locales s'impliquent également dans le champ de l'éducation. On observe que c'est un autre rapport entre l'éducation et le territoire qui est en train de s'instaurer et nous proposerons plutôt d'utiliser le concept de territoire apprenant pour comprendre ce phénomène nouveau.
Mots clés : développement durable, éducation, environnement, participation, politiques éducatives locales, territoire.

La participation des parents au coeur des politiques éducatives
Frédéric Jésu
En 2010, dans le cadre de l'élaboration du Projet Educatif Local, les élus, les professionnels et les associations de La Roche-sur-Yon ont souhaité associer plus encore les familles à une réflexion :
- sur ce que les uns et les autres font déjà dans les lieux et les temps éducatifs partagés avec les enfants et les jeunes ;
- et sur ce que, tous ensemble, ils pourraient mieux faire encore.

Pourquoi et comment, dès 2010 et par la suite :
- mobiliser les droits, mais aussi les envies, des enfants et des jeunes de rester consultés à ce sujet ?
- créer, pour et avec les parents, des occasions de faire valoir leurs propres idées et de participer à des projets utiles ?
- encourager tous les autres acteurs de l'éducation à placer leurs compétences et leurs missions au service de cette ambition éducative commune ?

Les villes éducatrices : une réponse au lien entre territoire et éducation ?
Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré
L'objectif de cet article est de questionner l'expression « ville éducatrice ». Quel est le sens de l'articulation entre ces deux mots ? Le concept de ville éducatrice est-il innovant ? L'Association internationale des villes éducatrices (AIVE) a émergé à Barcelone en 1990 et véhicule ses principes à travers une charte. Un détour historique permet de montrer que l'idée d'apprendre dans et par la ville traverse l'Histoire sous différentes formes. La Politique de la ville peut-elle être analysée à la lumière du concept de ville éducatrice ?
Mots clés : agent éducatif, AIVE, éducation, innovation, ville éducatrice, territoire.

Ville éducatrice et Projet éducatif : une influence implicite

Manon Bouchareu, Marine Genatio, Julie Peignier, Janet Quintero, Agnès Reinmann, Georgia Walter

Toutes les villes du monde sont éducatrices car elles proposent des apprentissages dans l'ensemble de leurs espaces et s'adressent à toutes les personnes quels que soient leurs âge, sexe, activité, etc. Par ailleurs, certaines villes sont labellisées « ville éducatrice » et proposent différents projets fondés sur les principes transversaux de la Charte de villes éducatrices. Le présent article analyse trois projets appartenant à différentes villes éducatrices. Il s'agit du « Projet intergénérationnel » de la ville de Paris, de « La musique en appartement » de la ville de Nanterre et du projet « Territoires Sensibles, *activités d'expression » de la ville de Rennes*. L'objet de l'article est de s'interroger sur la manière implicite dont la notion de ville éducatrice se traduit dans ces projets locaux.

Mots clés : Charte, label, local, principes, projet, territorialisation, ville éducatrice.

Premiers pas pour la création d'un réseau de recherche sur l'éducation dans les villes globales

Dina Mehmedbegovic

Aujourd'hui, la globalisation est largement en débat dans l'espace public et dans les media. On lui impute la responsabilité de la plupart des maux de la modernité en même temps qu'on la reconnaît comme la source d'une prospérité jamais atteinte. En première ligne de la globalisation : les milieux urbains qu'on nomme « villes globales » (Sassen 2001) où se concentrent les activités des entreprises, le capital humain, les flux d'information, les activités culturelles et politiques. Les soixante villes repérées dans le monde comme villes globales, sont celles qui affrontent les défis et les complexités d'un monde globalisé en faisant émerger de nouvelles identités qui ne se rattachent plus aux nations et en absorbant une proportion importante des migrations globales.

Différentes disciplines de sciences humaines, telles que la géographie, l'économie, les recherches sur les flux migratoires, ont produit du savoir scientifique sur les villes globales mais les questions éducatives semblent avoir été oubliées. Ainsi, les différents systèmes de classification des villes globales existants, négligent les dimensions éducatives de ces villes alors qu'on sait le rôle clé de l'école pour faciliter l'intégration des populations immigrées et la réduction des tensions ethniques.

289

Cette situation s'explique probablement par l'absence de recherches en éducation sur les problématiques éducatives partagées par les villes globales. C'est à cette lacune que le London Education Research Center se propose de remédier en initiant un réseau de recherche sur les politiques et les pratiques éducatives dans les villes globales (Global Cities Education Network). Ce réseau associe des équipes de recherche basées à New York, Paris, Tokyo, Beijing, Toronto, Los Angeles, Chicago, Sydney et Lisbonne.
Mots clés : globalisation, villes globales, réseau.

S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV

Aymeric Brody, Gilles Brougère

À travers le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV, cet article interroge les apprentissages issus de leur engagement associatif dans le cadre d'une action locale. Destiné aux enfants des quartiers populaires, ce dispositif propose un accompagnement individualisé centré sur la découverte de la lecture et de l'objet livre comme un moyen pour lutter contre les inégalités dès la maternelle. Partageant un certain idéal du bénévolat, les étudiants interrogés se retrouvent confrontés aux difficultés d'une démarche informelle qu'ils doivent eux-mêmes construire avec les ressources limitées dont ils disposent. À la rencontre d'un enfant, d'une famille et d'un territoire isolé, ces accompagnateurs bénévoles vont pourtant mettre au jour la réciprocité d'une pratique éducative qui les place à leur tour dans une position d'apprenant. Ces apprentissages par la pratique renvoient ainsi aux différents cadres de leur expérience d'engagement : la maîtrise progressive du dispositif d'accompagnement vers la lecture, l'instauration d'une relation de confiance avec l'enfant et ses proches, l'appréhension d'un environnement familial, communautaire et urbain. Chemin faisant, ces étudiants vont finalement apprendre de l'engagement lui-même, comme une façon d'incarner leur idéal bénévole malgré ou à travers les difficultés du terrain.
Mots clés : Quartier populaire, accompagnement individualisé, engagement associatif, apprentissage par la pratique, éducation informelle.

290

Travailler ensemble dans la ville : questions de méthode

Bernadette Mouvet, Marie-Anne Hugon

La sociologie de la traduction est une approche pertinente pour la conduite, la régulation et l'analyse de projets éducatifs associant à l'échelle d'un territoire des acteurs relevant de diverses instances. Ses propositions ont été mises en œuvre en Belgique, notamment dans la ville de Liège et ses environs. Après un rappel succinct des principes élémentaires de la sociologie de la traduction, on attire l'attention sur les principales leçons tirées de l'analyse de trois exemples de projets éducatifs territoriaux. On pourra en tirer des propositions opérationnelles pour des acteurs animant des projets visant à faire de la ville un espace éducatif partagé.

Mots clés : réseau, partenariat, sociologie de la traduction.

Démocratie participative en éducation ? Le rôle d'une fédération urbaine de la Ligue de l'Enseignement

André Chambon

Dans le jeu à trois en éducation – État, Collectivités territoriales, Monde associatif – dont les règles se précisent peu à peu, l'analyse cible une ancienne et puissante confédération d'éducation populaire : la Ligue de l'enseignement. Les initiatives d'une fédération départementale urbaine, le Val d'Oise, introduisent ici d'une manière pionnière, des procédures de démocratie participative en éducation. Intégrant et dépassant à la fois les objectifs de divers dispositifs de type Contrat éducatif local ou Projet éducatif local, la mise en place de *groupes de proposition* dans la ville de Sarcelles, la volonté de mobiliser *l'intelligence collective* à Villiers-le-Bel enrichissent la logique de démocratie représentative qui anime les municipalités, mais peuvent encore se heurter à la culture administrative de l'Éducation nationale.

Dans l'ensemble, une certaine acculturation à la concertation *in situ* s'avère porteuse d'un début de pensée collective en éducation : dans un rôle de médiation efficace entre la scolarisation et la socialisation, le monde associatif préoccupé d'éducation représente alors la possibilité d'enrôlements démocratiques particulièrement innovants.

Mots clés : Territorialisation éducative, éducation populaire, éducation globale, mobilisation associative, démocratie participative, place de l'enfant et du jeune.

291

Espai Jove La Salut

Khadija Benlahoucine, Annie Faure, Joelle Longerinas, Camille Péronnet,

Le centre social Espai Jove La Salut, appelé aussi La Rotlana (La Ronde en catalan), est situé dans un quartier de Badalona (banlieue sud de Barcelone). Il a été créé il y a 20 ans par un groupe de jeunes s'étant approprié un local afin de pouvoir se réunir. L'un d'entre eux a suivi une formation lui permettant de faire de ce lieu de réunion un centre reconnu par la municipalité, ainsi au fil des années « la Rotlana » s'est agrandie, en récupérant et restaurant des locaux du quartier. Le centre est encadré par une équipe d'animateurs qui développe de nombreux projets avec les jeunes : musique, danse, informatique, cuisine, accueil des nouvellement arrivés, cours d'espagnol, solidarité internationale, sport...

Mots clés : éducation, responsabilisation, autonomie, multiculturalité.

Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice

Laurent Ott

Les conditions pour qu'une collection d'individus devienne un groupe, et les conditions que celui-ci devienne un groupe éducatif, nécessite des structures qui ont largement été étudiées notamment à l'école et pour les « groupes classes ». Comment peut-on transposer hors institution, en milieu ouvert et en travail de rue, les acquis de la pédagogie coopérative? Comment la Cité et la ville peut-elle constituer en son sein des « milieux éducatifs » ? À partir d'exemples de pratiques actuelles d'acteurs locaux et urbains, cet article propose de montrer l'importance d'un certain nombre de « principes de base » des actions ainsi menées.

Pertinence des politiques éducatives dans le département du Guainía en Colombie

Adriana Parra

Cet article montre les difficultés de mise en place des politiques éducatives dans une logique de construction d'un État-Nation républicain et expose les disparités qui se produisent au moment où l'on cherche à insérer les différentes populations dans un projet d'État conçu sous une logique « pluriethnique et multiculturelle » sans prendre en compte les particularités de chaque territoire et de chaque population. Ce texte renvoie à une recherche ethnographique menée dans le département *du Guainía* dans la région de *l'Orénoque* colombien.

292

Rue Stephenson mon amour

Marie-Christine Loriers

Quand la rénovation d'un petit quartier populaire de Tourcoing se fait moyen d'accès à une citoyenneté architecturale. À Tourcoing, la vaste restructuration du site industriel délaissé de l'Union en éco-quartier actif et contemporain n'avait pas pris le temps de s'arrêter rue Stephenson. Il y subsiste un morceau de rue, trente maisons modestes, de briques, sur un ou deux niveaux, mitoyennes avec jardinet. Certaines vides, à l'abandon, en péril. D'autres, à côté, occupées par des habitants de toujours, familles, jeunes couples, toutes générations en bon voisinage. Les habitants groupés en association et l'architecte Patrick Bouchain ont réussi à obtenir l'appui du développeur, la SEM pour préserver leur micro-quartier. L'opération ne relève pas de la nostalgie ou de la muséification d'une forme urbaine caractéristique de la région Nord et d'un habitat pittoresque aux airs de coron. Son intérêt est le processus citoyen de réappropriation qu'elle initie. L'atelier de projet est installé sur place, dans une maison commune où se déroule le travail. Collecte d'éléments du bâti, relevé de dispositifs spatiaux, maquette en constante évolution, visites de chantier, conférences, dialogues, l'équipe a mis en place les outils actifs de l'échange entre architectes et habitants. Dans un processus continu d'identification et de reconnaissance, le quartier, son bâti, ses tracés sont examinés, analysés, révélés. La compétence de l'habitant est de plain pied avec celle de l'architecte en apprentissage du savoir habiter et des inventions spontanées. Il le traduira en projet. Les outils inventés ici favorisent une lecture valorisée des espaces familiers (donc non vus). Le projet de rénovation, inimaginé *a priori*, naît d'une cartographie partagée d'une identité et des imaginaires.

Les « sans-paroles » de la ville éducatrice

Maddly Etien et Rhania Labyad

L'objectif de cet article est de questionner l'accessibilité de tous les habitants à la ville éducatrice, quelles ambiguïtés dans la charte des villes éducatrice remettent en question ce concept de « Ville éducatrice » pour tous? Grâce à une journée d'étude consacrée à cette problématique, un atelier nous a permis, étudiants, enseignants, professionnels, habitants, de relever les ambiguïtés et de débattre sur cette question. Ce travail de réflexion s'est construit à partir de la charte des villes éducatrices, qui véhicule les principes de l'Association internationale des villes éducatrices ayant émergé à Barcelone en 1990.

Mots clés : ville éducatrice, charte des villes éducatrices, accessibilité, habitants, politique de la ville, droit à la ville.

293

L'accompagnement à la parentalité et la démocratie participative comme marqueurs des préoccupations éducatives des villes
Jean-Gabriel Busy
À travers les dimensions de l'accompagnement à la parentalité et de la démocratie participative, je vais tenter de montrer qu'au-delà de services publics offerts à la population, les collectivités locales prennent en charge la problématique de l'éducation tout au long de la vie. Aujourd'hui, les villes, d'éducatives sont devenues éducatrices. Pour ce faire, je vais prendre l'exemple de projets développés par deux communes de la Région parisienne.
Mots clés : éducation, accompagnement à la parentalité, démocratie participative, participation, éducation tout au long de la vie.

Le graffiti, un outil au service de la ville éducatrice
Abdel Benessavy, Séverine Bouilleau, Kadéjat Dahou-Fredi, Julie-Anne Legrand, Marine Simon, Émilie Toyer
Au sein d'une Ville Éducatrice telle que Paris, il semble intéressant de s'interroger sur les nouvelles formes d'expression culturelles nées de la pratique urbaine pour être reconnues comme apport ou outil éducatif. L'article questionne la place singulière de l'expression d'artistes par le graffiti, graff ou tag. Au carrefour entre pratique illégale et donc répréhensible et, discipline récemment reconnue comme une forme d'art à part entière, le graffiti bouscule une approche culturelle classique pour venir à la rencontre des habitants. Aussi cet article s'attache à montrer la place qu'occupe l'art urbain au sein de la ville éducatrice. Le graffiti serait-il un nouveau mode d'expression artistique ? Comment artistes et politiques vivent-ils la propagation de cet art urbain et parviennent-ils à concilier des objectifs pouvant parfois sembler contradictoires ?
Mots clés : ville éducatrice, art urbain, graffiti, dégradations, politique culturelle, outil éducatif, mode d'expression.

Des lieux et des jeunes. Le processus démocratique contrarié
Gilles Henry
Des jeunes gens s'approprient des lieux de l'espace public, situés dans le territoire de résidence de leur cercle familial. Bien qu'ils se réunissent dans le seul but d'être « entre eux », cet acte les place au cœur d'un système d'interactions complexe impliquant le maire de la commune, les forces de l'ordre, les associations et les habitants qui se plaignent du supposé climat d'insécurité généré par le phénomène.

294

L'article montre comment et sur quelles bases se développent des stratégies afin de rendre le phénomène acceptable. Il décrit par des témoignages comment des « bons compromis » se négocient dans le cadre de transactions sociales.
Mots clés : territoire, jeunes, lieux, appropriation, transaction sociale, compromis.

La ville apprenante virtuelle numérique
Nathalie Tingry
Cet article présente l'intérêt que peuvent avoir les jeux vidéo populaires établis sur le modèle de *Sim city* pour l'apprentissage des savoirs formels scolaires, des savoirs professionnalisants et enfin des savoirs du quotidien. Ce texte développe ces trois facettes à l'aide d'exemples et conclut sur l'hypothèse que certains usages des ressources numériques représentent une source d'apprentissage prometteuse.
Mots clés : Ville apprenante, jeunes, jeux vidéo, apprentissage, autoformation, savoirs.

295

Notes d'écriture

La démocratie d'apprentissage
Hervé Cellier, Paris, L'Harmattan, collection Savoir et Formation, 2010, 143 pages.

L'écriture est un challenge. Non pas que ce soit un exercice qui me soit difficile, j'écris facilement. Étant bricoleur, c'est un challenge identique à celui de construire un mur, percer une fenêtre ou encore changer un moteur sur une voiture. Si l'on prend cette opération mécanique il y a à connaître l'historique du véhicule, les transformations apportées au cours du temps, l'ingéniosité d'un mécanisme… une voiture est un concept. De la même manière, pour l'écriture d'un livre, il y a à faire la recension des thèses qui gravitent autour de celle que l'on propose. Viennent ensuite les stratégies, parmi elles celle de la « veille flottante ». Pour un ouvrage, ce sont des lectures, des rencontres, des articles dont je me dis qu'ils mériteraient d'être discutés dans mon prochain ouvrage… ce sont aussi des images. Dans le livre dont il est question ici, je l'ai conclu par une parabole présentée par un conteur à l'abbaye de Fondouce où les concerts et les spectacles me ravissent chaque année. Cette curiosité flottante est le premier plaisir intellectuel de la construction. Ainsi, une discussion récente m'a apporté une solution technique pour le démontage d'un cardan sans le désolidariser du pivot d'une roue, m'obligeant ainsi à revoir mes procédures de démontage. De la même façon, il me fallut réorganiser les différentes notions utilisées dans mes précédents ouvrages sur la question de la démocratie à l'école…
Créer, c'est construire et construire c'est démonter… et remonter !
Le second plaisir intellectuel est celui de la production. Faire un objet qui fonctionne, une automobile qui roule, un livre qui est à la mesure de l'exigence que je me suis imposée : il y a une esthétique d'un bel ouvrage comme d'une belle mécanique...

297

Cette phase est souvent accompagnée d'angoisses : la mise en page est-elle cohérente, le propos sera-t-il compris et lisible par un lectorat diversifié ?
Loin des poncifs dissociant les activités manuelles et intellectuelles, Écrire, est un acte artisanal et bricoleur. Égaré à l'université, je suis un mécanicien de la pensée ou un maçon de la réflexion : telle est la rupture proposée par la démocratie d'apprentissage.

Hervé Cellier

298

L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer
Bruno Robbes, Paris, ESF, 2010, 272 pages

> *La thèse à l'origine de ce livre a obtenu le Prix Louis Cros en 2009.*

L'ouvrage vise d'abord à clarifier le concept d'autorité et les enjeux du débat actuel, dans la société et à l'école, à travers une approche essentiellement historique et sociologique. Ainsi, je distingue trois conceptions, en insistant sur les fondements et les caractéristiques de l'autorité éducative (1e et 2e parties).
La persistance d'une représentation sociale présupposant l'existence d'une autorité naturelle vient occulter la question l'autorité effective, celle que se posent de nombreux professeurs actuellement. Je fais alors l'hypothèse que l'exercice de l'autorité enseignante résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Ma recherche s'inscrit dans l'effort de rationalisation des savoirs d'action, né avec les travaux sur le praticien réflexif et la professionnalité. L'analyse de douze situations contextualisées où des enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, de collèges et de lycées, s'efforcent d'exercer leur autorité dans une perspective éducative permet de mettre au jour ces savoirs d'origines diverses effectivement mobilisés (3e partie).
Exercer une autorité éducative peut donc s'acquérir, d'où des pistes de formation que je propose pour les enseignants, à partir de mes résultats de recherche et de mon expérience de formateur. La clarification du concept et des représentations de l'autorité d'une part, l'exercice d'une autorité éducative au quotidien d'autre part, sont abordés (4e partie). Je conclus en soulignant l'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative pour l'avenir de la fonction sociale d'éducation.

299

L'écriture d'un tel ouvrage impose un propos resserré qui tienne compte des contraintes éditoriales, sans pour autant être réduit à l'excès. L'exercice consiste à « travailler » le texte à la recherche du mot juste, de la tournure adéquate.
« Lisser » l'objet à l'instar d'un sculpteur, jusqu'à parvenir à une forme équilibrée et harmonieuse, en faisant le pari intenable de s'adresser à des chercheurs et à des formateurs, mais aussi à des praticiens, à partir d'un même questionnement originaire.
Il s'agit aussi de s'autoriser à écrire une pensée personnelle, de dégager ses propres problématiques articulées à celle d'auteurs de référence, sans dénaturer leurs propos.
Au final, des redondances disparaissent. Le texte gagne en légèreté et en lisibilité.
J'ajouterai que les pratiques de formation m'ont aidé à synthétiser et à mettre en forme cette pensée.

Bruno Robbes

Être étudiant en prison. « L'évasion par le haut »
Fanny Salane, collection Études & recherche, La Documentation française, Paris, 2010, 251 pages.

La thèse à l'origine de ce livre a obtenu le 1er prix (ex-aequo) de l'Observatoire de la Vie Étudiante en 2009.

Cet ouvrage vise à analyser comment l'identité étudiante prend sens dans un contexte peu étudié comme espace de scolarisation, la prison, et, plus généralement, comment elle se construit à distance et hors de l'université. La recherche, réalisée par questionnaires et par entretiens auprès de personnes incarcérées étudiantes, propose une analyse des caractéristiques de leurs trajectoires scolaire, sociale, professionnelle et carcérale, et de leurs manières d'être et de se sentir étudiant en prison. Elle montre que les études agissent comme des « désidentificateurs »[1] de l'appartenance au monde détenu et permettent de mettre à distance l'identité imposée par l'institution et le stigmate de l'incarcération, en construisant une identité étudiante alternative. Le sens attribué à l'identité étudiante par les personnes interrogées dépend alors étroitement de celui attribué par les autres, dans et surtout hors de la sphère carcérale. Ainsi, malgré toutes les difficultés rencontrées, une affiliation au monde étudiant hors de ses murs « traditionnels » et à l'intérieur des murs d'une prison est possible, notamment grâce à des « passeurs » (proches, enseignants) vers ce monde.
Écrire sur la prison demande de mettre à distance un monde qui fascine, inquiète et, dans tous les cas, questionne. Cette institution ne se donne pas facilement à voir et à connaître et ce manque de visibilité, de lisibilité, contribue à l'impression de mystère qui en émane. L'écueil à éviter est d'exagérer ce côté opaque et peu accessible et donc de magnifier son thème de recherche et son rôle de chercheur, en se plaçant dans une posture héroïque et en se donnant l'illusion de vivre une expérience hors normes. Il est nécessaire de prendre conscience de la part

[1] Goffman E., *Stigmate, les usages sociaux des handicaps,* Paris, Les Éditions de Minuit, 1963/1975.

301

de fascination que peut exercer la prison sur soi afin de la neutraliser et d'adopter autant que possible une démarche distanciée.

En ce qui me concerne, cette mise à distance dans le processus d'écriture s'est notamment appuyée sur les lectures que les autres pouvaient faire de mon travail. En effet, contrairement à ce que l'on pourrait (laisser) croire, une recherche, en l'occurrence ici une thèse, ne s'élabore et surtout ne s'écrit pas seule ! Pas moins de quatre lecteurs-trices en ce qui me concerne !
Chacun-e, à sa manière, par ses questions, ses remarques, ses interrogations, m'a permis de me détacher de mon sujet de recherche et de le transformer en objet de recherche.

Fanny Salane

La scolarisation à 2 ans en France : logiques, légitimité et enjeux
Michel Warren in Ben Ayed C., *L'école démocratique. Sociologie d'un renoncement politique*, Paris, A. Colin, 2010.

Dans mon chapitre de livre, j'ai pu définir d'emblée l'objectif du texte : expliciter le sens des orientations de la politique de préscolarisation et, plus largement, mettre au jour et analyser les dynamiques qui sous-tendent les politiques publiques d'éducation contemporaines en France. Mais, à ce stade, pour progresser dans ma recherche et l'écriture, il me fallait formuler des questions opératoires qui finirent par sourdre : quelles sont les logiques et les politiques éducatives qui portent ou légitiment l'idée d'une scolarisation des enfants de deux ans ?
Quels en sont les enjeux, les finalités et les perspectives ?
Du point de vue méthodologique, j'ai eu à traiter des données de type documentaire, statistique et qualitatif, un travail énergivore et chronophage.
Comme j'ai privilégié une approche plurielle de la préscolarisation, le problème a été de structurer l'économie générale du texte, son mouvement et donc celui de mes idées. Compte tenu de cette approche et de la densité des résultats obtenus, la difficulté a été de faire émerger une thèse que j'ai finie par dégager : l'État se désengage de la scolarisation à deux ans, nonobstant l'affirmation politique d'un principe d'éducation prioritaire. Cette thèse était indispensable pour s'intégrer parfaitement dans un ouvrage dédié à la question de la démocratisation de l'école. Toutefois, il ne fallait pas se limiter à un constat lapidaire de désengagement étatique, mais en aborder les raisons et les interpréter. En outre, l'enjeu était de préserver une posture de chercheur assortie d'une position politique et non politicienne : je ne voulais pas introduire une confusion entre la construction d'une analyse politique et la production d'un discours partisan, axiologique et idéologique sur mon objet empirique de recherche.

303

La conclusion me permettait de synthétiser les principaux apports de ma recherche, et de la centrer sur les dimensions anthropologique, pédagogique et sociopolitique de la scolarisation à deux ans.

Michel Warren

304

Notes de lecture

Les immigrés de la république : Les impasses du multiculturalisme
Philippe d'Iribarne, Paris, Seuil, 2010, 132 pages.

L'intégration des immigrés passe-t-elle par l'édification d'une société multiculturelle au sens communautariste ou par une intégration républicaine ? Philippe d'Iribarne défend l'exception politique française afin d'éviter l'atomisme politique que l'on observe dans le modèle anglo-saxon où la solidarité entre les membres du corps social est fragile. Seul un corpus de valeurs fondamentales et reconnues par les Français de « souche » et les « nouveaux venus » peut permettre d'édifier un corps social fort. De la sorte, la société française évite de se morceler en îlots de communautés fermées les unes aux autres. En effet, l'intégration républicaine passe par la réconciliation du corps social avec lui-même et avec ses idéaux politiques. Pour cela, il faut démystifier la question de l'immigration et se dessaisir du paradoxe qui accompagne sa représentation. Il s'agit de penser l'immigration dans l'espace où elle s'insinue, se situe c'est-à-dire dans l'écart différentiel de la confrontation permanente entre le registre politique et le registre social. Ces deux registres structurent la relation de chacun à la vie sociale et politique au point que, dans la pratique, la société française elle-même est un jeu d'équilibre, sans cesse négocié, entre ces deux modalités. Le registre de l'idéalité politique, hérité des Lumières fait abstraction de toute catégorie contingente (physique, ethnique…) pour ne considérer que le citoyen. Sous le trope politico-juridique, il y a une égalité inaliénable symétrique de tous et de chacun en droit. C'est pourquoi, nous dit l'auteur, sur le plan politique, l'intégration de celui qui acquiert la nationalité française est pleinement réalisée.
À l'inverse, le registre de la réalité sociale, celui de la quotidienneté repose sur la distinction et la différenciation des individus incarnés dans des catégories représentationnelles parfois travaillées par des préjugés.

Sous le trope social, il n'y a plus de voile d'ignorance qui recouvre le citoyen car il se présente sous les traits de la figuration sociale : ses rôles, sa race, son ethnie, sa religion ou ses origines, c'est-à-dire tel qu'il vit avec les autres et tel qu'il est vécu par ces mêmes autres dans les interactions sociales quotidiennes. C'est dans ce registre que se situe le nœud du problème car les individus sont l'objet d'une catégorisation, d'un jugement, d'une stigmatisation qui conduit à la distinction entre *Nous* et les *Autres*. En réaction, les « nouveaux venus » vivent cette distinction comme un « déni de reconnaissance » et se replient sur leurs appartenances d'origine. Ainsi s'installe un choc de représentations symétriques, nourri de peurs et de préjugés qui rendent problématique l'existence d'un corps social solidaire à la mesure de l'idéal politique révolutionnaire. À cela, on ajoute les difficultés liées au chômage, l'islamophobie, la rancœur liée à la colonisation, les effets de délitement causés par la mondialisation et on obtient la mésentente profonde qui mine la société. La sortie de la crise de l'intégration passe, d'une part, par l'assomption de l'idéal égalitaire des Lumières et, d'autre part, par un geste de renoncement à une part de soi pour faire société avec les autres. Le gain de liberté obtenu vaut bien ce compromis.

Philippe d'Iribarne invite à la déconstruction des imaginaires par une critique radicale des préjugés et des peurs de chacun par l'éducation à l'école ainsi que dans le discours, souvent prudent du politique.

L'intérêt de cet essai réside dans le choix d'un problème au cœur du débat social et dans le courage théorique de son auteur qui ne tombe pas dans les usages du politiquement correct.

Stève-Wilifrid Mounguengui

306

L'inhabitable capital : crise mondiale et expropriation
Jean-Paul Dollé, Fécamp, Nouvelles Éditions Lignes, 2010, 108 pages.

J-P. Dollé, professeur émérite de l'école d'architecture Paris-la Villette, animateur d'un réseau philosophique d'architectes et de chercheurs, nous invite dans cet essai à penser la crise des *subprimes* de 2009 comme signifiante des manières de penser, de vivre et de consommer de nos sociétés modernes. Si l'opinion de l'auteur transparaît fortement, questionnant dès lors l'objectivité de ses propos, il n'en reste pas moins un ouvrage philosophique qui nous permet de réfléchir aux concepts d'espace, de classes sociales et de crise.

L'approche marxiste de l'histoire du capitalisme est le point de départ à la réflexion de l'auteur. Il met ainsi en avant que ce système économique se fonde sur l'accumulation de patrimoine foncier, au moyen de la dépossession violente des terres, et sur l'esclavage, l'exploitation des forces de production. Les théories philosophiques anglo-saxonnes et européennes sur lesquelles s'appuie l'auteur pour développer son propos soulignent que, de cet héritage, découle l'idée que posséder une terre c'est être maître de soi, c'est être libre. J-P. Dollé propose alors une lecture historique de l'espace urbain qui rend significative les différences entre les catégories sociales. L'habitat et l'occupation de l'espace sont porteurs d'enjeux de pouvoir et révélateurs de la conception de la démocratie des sociétés architectes de ces territoires. En parallèle, le développement de l'économie de marché a contribué à redéfinir l'espace. Celui-ci n'existerait que dans sa potentialité financière, dans la valeur que l'homme lui donne. L'urbanisation intensive, le zonage, sont autant de signes que l'espace est pensé dans une logique de profit.

L'étude du développement des villes et l'accès à la propriété des classes défavorisées permettent d'étayer la thèse que les minorités doivent réussir à exister dans l'espace urbain pour pouvoir ensuite intégrer l'espace publique. Sans terre, les classes défavorisées n'ont ni représentants ni poids économique et politique. C'est pourquoi aux États-Unis plus qu'ailleurs, la reconquête de la liberté par les catégories ethniques ou sociales exploitées passe par l'accès à la propriété, le contrôle de la terre.

307

Ainsi les crédits immobiliers ont été massivement accordés à ceux qui ne pouvaient accéder à l'habitat mais désiraient de tout coeur devenir propriétaires pour gagner une reconnaissance sociale.
J-P. Dollé souligne que la spéculation s'est donc nourrie de la capacité d'endettement des ménages et de leur insolvabilité. Il conclut que les expropriations nombreuses qui ont découlé de la crise des subprimes, ont permis d'anéantir les acquis des classes défavorisées et de relancer à nouveau leur combat pour accéder à l'espace public.
L'inhabitable c'est ne pouvoir être au monde et dans le monde. L'expropriation c'est la preuve qu'il n'y a pas d'espace aménagé pour que tous les hommes puissent habiter, puisque chaque parcelle de terre a aujourd'hui un coût.
La solution serait-elle, comme le pense l'auteur, de détruire ce système économique qui nous condamne ?

Sarah Denis

308